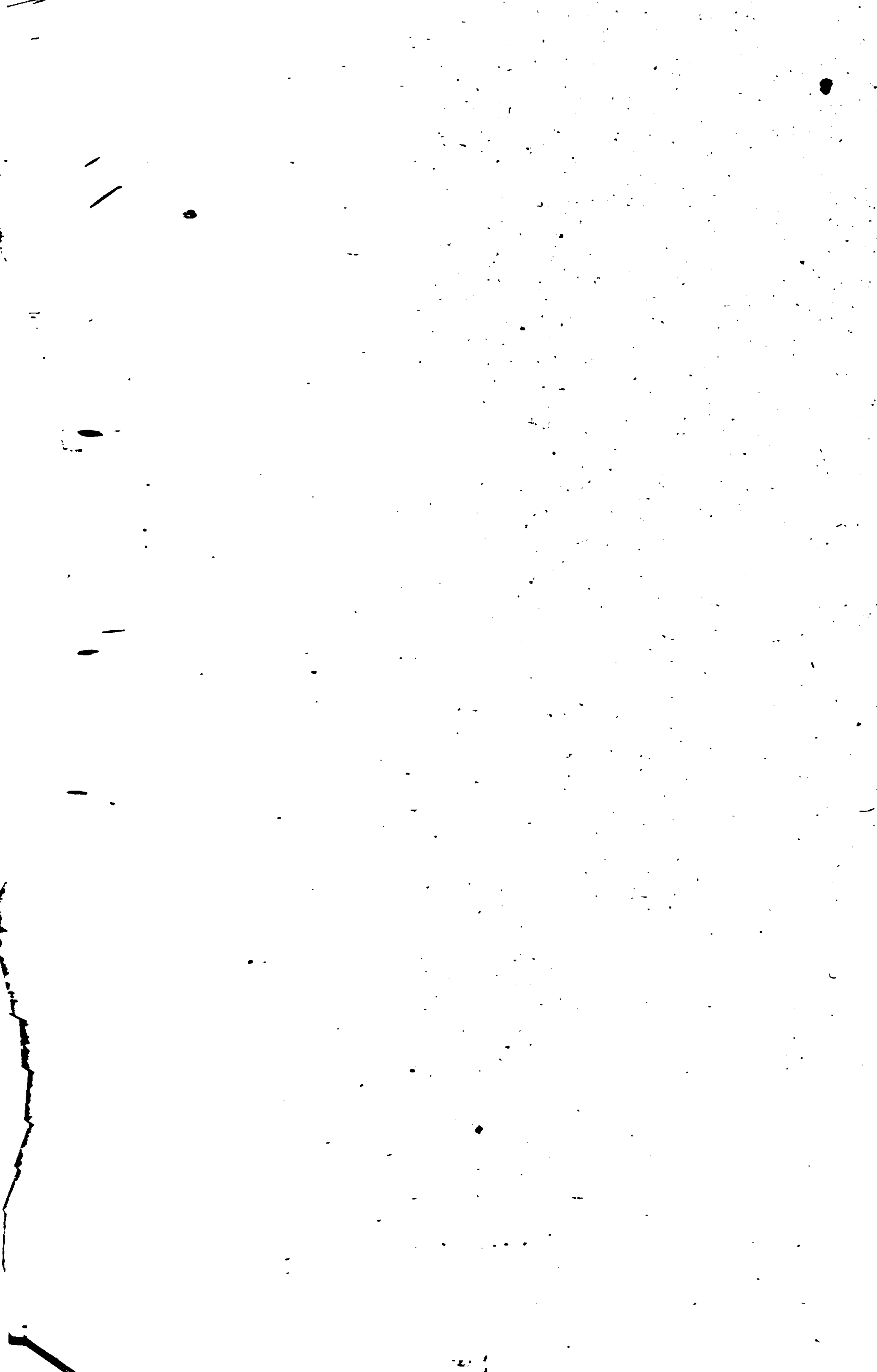
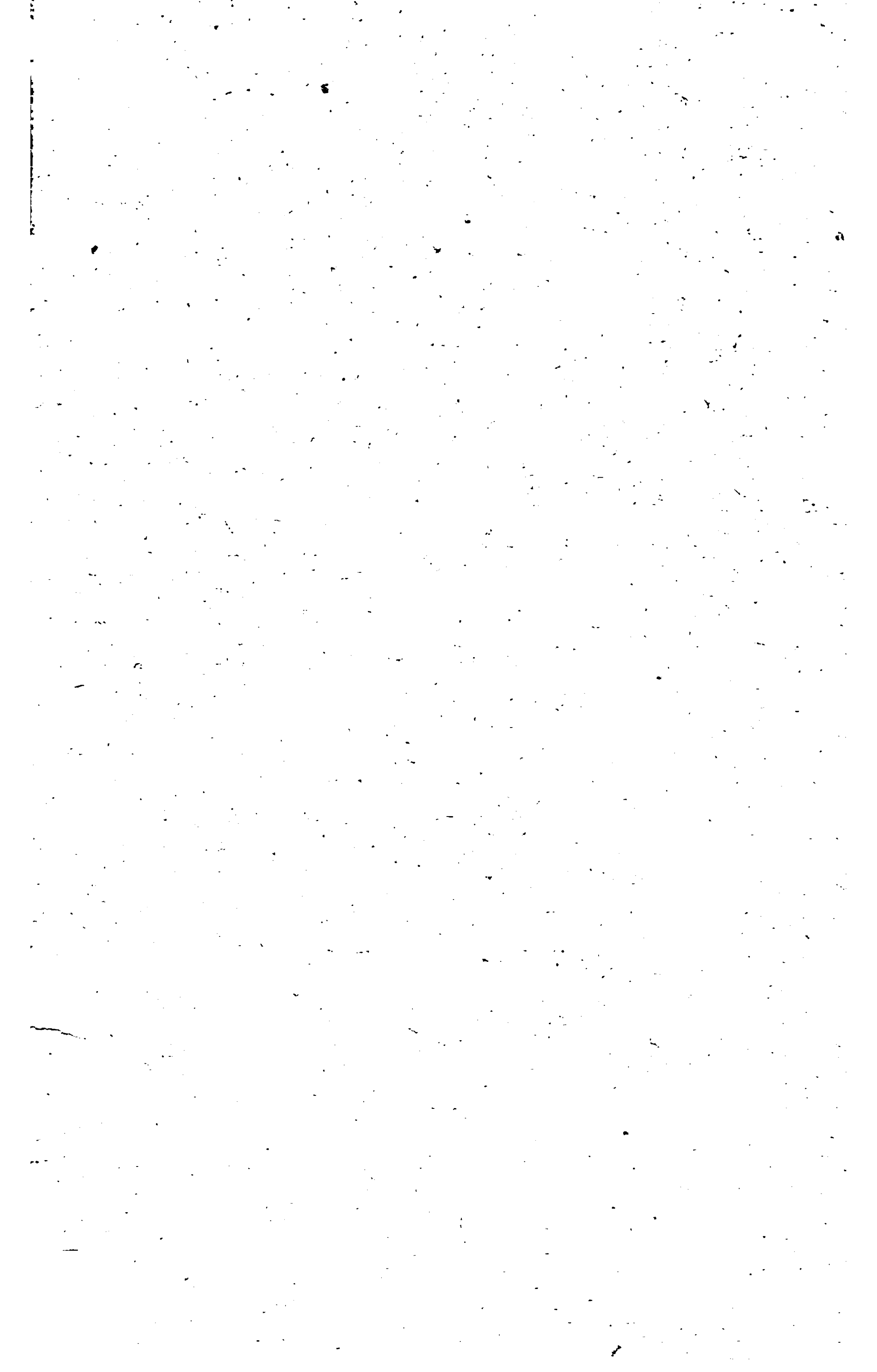






ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIALWESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

LI. JAHRGANG,

DER NEUEN FOLGE EINUNDDREISSIGSTER JAHRGANG.

BERLIN 1897.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

SW. ZIMMERSTRASSE 94.



INHALT DES LI. JAHRGANGES,

DES EINUNDDREISSIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Erinnerungen aus dem Leben des Geh. Ober-Regierungsrats und Kurators der Universität Bonn Dr. Otto Gandtner.

Vortrag gehalten in der Gymnasiallehrergesellschaft zu Berlin am 13. Mai 1896.

M. H. Als mir der Wunsch ausgesprochen wurde, ich möchte meinem Schwiegervater Gandtner in dieser Gesellschaft einen Nachruf widmen, da war es mir ein wohlthuender und für die Familienangehörigen tröstlicher Gedanke, dafs sein Gedächtnis auch in Ihren Kreisen noch fortlebt und in Ehren gehalten wird, und deshalb wollte ich mich Ihren Wünschen nicht entziehen. Andererseits verhehlte ich mir nicht, dafs diese Aufgabe nicht ohne Bedenken für mich war. Er ist kaum fünf Jahre lang mit den Berliner Schulen und auch nur mit einem Teil der Berliner Schulen in direkter amtlicher Verbindung gewesen, und das ist 20 Jahre her. Dazu kommt, dafs das, was er als einzelnes Mitglied des Provinzial-Schulkollegiums, als vortragender Rat des Ministeriums für seine Person erstrebt, verteidigt, bekämpft oder erreicht hat, sich für eine Besprechung heut vielfach noch nicht eignet. Auch seine Thätigkeit in Bonn werde ich hier nur kurz berühren können, da sie Ihrem Kreise ferner liegt. Indessen habe ich nach einer andern Seite hin einen hoffentlich auch Ihnen willkommenen Ersatz gefunden. G. selbst hat in seinen letzten Jahren Erinnerungen aus seiner Schul- und Studienzeit und der Zeit seiner ersten amtlichen Thätigkeit niedergeschrieben, und da diese Erinnerungen 50 bis 60 Jahre zurückschauen, so bieten sie von selbst manchen Vergleich mit unseren jetzigen pädagogischen und didaktischen Anschauungen und lassen auch G.s spätere Stellungnahme zu diesen Fragen erkennen. In diesem Sinne bitte ich die folgenden Mitteilungen freundlich aufzunehmen, die nicht ein Lebensbild G.s, sondern nur Erinnerungen aus seinem Leben bieten wollen.

Joh. Otto Gandtner ist am 9. März 1822 in Pausa geboren, einem Städtchen im sächsischen Voigtlande, wo sein Vater ein Königl. Sächsisches Kammergut in Pacht hatte. Es waren damals schlimme Zeiten für die Landwirtschaft. Der Vater hatte vorher ein eigenes kleines Gut Grofs-Dobritz in der Nähe von Dresden

besessen. Aber das Elbthal zwischen Pirna und Dresden war im Jahre 1813 mehrfach der Schauplatz von Kämpfen zwischen Franzosen und Russen; Gr. Dobritz hatte bald von der einen, bald von der andern Partei Einquartierung, und der Besitzer mufste froh sein, dafs er für seine Person von den Offizieren beider Heere höflich behandelt, von den Soldaten nicht mifshandelt wurde, in den Kämpfen unversehrt, auch von Krankheit verschont blieb; aber dafs sein Vieh ihm genommen, seine Vorräte aufgezehrt, seine Zimmer- und Wirtschaftsräume ausgeleert wurden, konnte er nicht hindern. Der Eigenbesitz war ihm hierdurch verleidet worden; er verkaufte das Gut, sobald er es ohne erheblichen Verlust thun konnte, und pachtete zunächst das Gut Alt-Döbern bei Kottbus und später auf den Wunsch seines Schwiegervaters Hungar, der selbst ein Königl. Sächsisches Kammergut gepachtet hatte, das Kammergut Pausa bei Plauen. Indessen die Landwirtschaft litt damals ernstlich Not, und so entschlofs sich der Vater unseres Gandtner, als Rendant in den Dienst des sächsischen Ministers von Werthern zu treten, der mehrere Güter im Unstrutthal besafs. Diese Güter waren verpachtet, und der Rendant hatte ihre finanzielle Verwaltung zu führen, besonders aber auch die finanzielle Verwaltung der ausgedehnten Forsten, welche den verschiedenen von Wertherngchen Linien als gemeinsamer Besitz gehören. So kam die Familie nach Donndorf und bezog zunächst eine Dienstwohnung in einem Gebäude eines früheren Klosters, und da diese Gegend viele Jahrzehnte ihr Wohnort blieb, so wurde die goldene Aue die eigentliche Heimat des damals vierjährigen Knaben, und Gandtner hat sich selbst gern als Thüringer betrachtet und in seiner humorvollen Weise seine Vorliebe für frisches Obst, für Pflaumen- und andere Kuchen, seine Zuneigung zu den Vögeln, aber auch seine im Grunde heitere Gemütsanlage als eine Mitgabe dieses seines Heimatlandes bezeichnet. In völlig ländlicher Umgebung wuchs er hier auf, mit zwei Schwestern und zwei Brüdern, von denen die ältere Schwester sehr früh gestorben ist, während die drei jüngeren Geschwister noch am Leben sind, hauptsächlich unter der Obhut der Mutter, da der Vater viel unterwegs war bei der Beaufsichtigung der ausgedehnten Güter und Forsten oder, wenn er zu Hause blieb, an den Schreibtisch gefesselt war durch die umfangreiche Buchführung und Kassenverwaltung. An die Freuden, welche das Landleben dem Kinde bot, zu denen im Winter noch die besondere Freude des Berglandes kam, auf Handschlitten den schneebedeckten Abhang des Klosterberges pfeilschnell hinunterzusausen, hat Gandtner noch im späten Alter dankbar zurückgedacht, besonders wenn er in gröfseren Städten voll Mitleids die künstlichen Veranstaltungen sah, den Kindern frische Luft und freie Bewegung zu verschaffen. Hieraus erklärt sich vielleicht seine spätere Neigung zu naturwissenschaftlichen Studien, jedenfalls seine Liebe zur

freien Natur, die ihm auf seinen Ferienreisen reichen Genufs gewährte, die ihn, als er einen eigenen Hausstand gegründet hatte, veranlafste sich überall, wo er Gelegenheit fand, einen Garten anzulegen und selbst darin zu arbeiten. Die volle goldene Freiheit des kindlichen Spiels dauerte allerdings nicht lange für den Knaben. Als seine ältere Schwester sechs Jahre alt wurde, sollte sie in die Anfangsgründe des menschlichen Wissens eingeweiht werden. Aber der Klosterhof lag eine Viertelstunde vom Dorfe entfernt und die Schule am entgegengesetzten Ende des Dorfes, so dafs der Schulweg eine halbe Stunde betragen hätte. Um der Schwester diesen täglichen Weg zu ersparen, liefsen die Eltern den Lehrer täglich in ihr Haus kommen, und damit die Schwester nicht als einzige Schülerin durch diesen Privatunterricht zu sehr angestrengt würde, mufste auch der vierjährige Bruder sich an Stillsitzen und Aufmerksamkeit gewöhnen, und in mancher schönen Stunde des Tages mufste er, statt im Freien sich zu tummeln, unter der Aufsicht der guten Mutter die Künste üben, die ihm am Abend zuvor der Lehrer gezeigt hatte. Glücklicherweise war er ein ganz strammer, kerngesunder Bursche, dem diese frühzeitige Anstrengung nicht geschadet hat. Glücklicherweise gehörte er aber auch als Mann nicht zu denen, die alles, was sie selbst in der Jugend durchgemacht haben, darum weil es ihnen nicht geschadet, überhaupt als unschädlich oder gar nützlich ansehen und darum allen Kindern zumuten. Er hat stets mit der gröfsten Pietät und Dankbarkeit an seinen Eltern und Lehrern und an den Stätten gehangen, an denen er seine Ausbildung erhalten, aber er hat auch nicht vergessen, was ihm seinen Lebensweg erschwert hat, nicht um darüber sich zu beklagen, sondern um anderen die eigenen Erfahrungen zu gute kommen zu lassen und sie leichter und sicherer zum Ziel zu führen. Bald wurde mit dem Knaben ein noch gefährlicheres Experiment gemacht. Als der Sohn einer befreundeten Familie nach Donndorf kam, um sich auf das zweite theologische Examen vorzubereiten, wünschte er einigen Knaben Privatunterricht zu geben. Es fand sich aber nur der etwa neunjährige Sohn des Dorfschullehrers dazu, ein wenig beanlagter Knabe. Mit dem allein wollte der Kandidat nicht anfangen, und so wurde auf seine Bitte der sechsjährige G. mit ihm zusammengespannt, um in den gewöhnlichen Elementarfächern, hauptsächlich aber im Lateinischen nach der alten Bröderschen Grammatik unterrichtet zu werden. Dazu mufste der Knabe bei Wind und Wetter ins Dorf, auf einem Wege, in dessen Lehm bei andauerndem Regen oder nach der Schneeschmelze oft die Schuhe stecken blieben. Nach zwei Jahren hatte der Kandidat sein Examen gemacht, der Schulkamerad starb, und für unsern G. entstand die Frage, wie die erworbenen Wissensschätze bewahrt und vermehrt werden sollten. In einem von den Gebäuden des Klosterhofes befand

sich auch die Klosterschule, ein von den Grafen von Werthern unterhaltenes Pädagogium, das die Quinta und Quarta eines Gymnasiums umfafste. Für den Unterricht der Klosterschule war der achtjährige Knabe hinlänglich vorbereitet, für ihr Alumnat aber doch noch gar zu jung; so wurde er denn als Hospes zum Unterrichte zugelassen, bis er zwei Jahre später der mütterlichen Pflege so weit entbehren konnte, dafs er auch im Alumnat Aufnahme fand. Von da an ist er nur noch als Gast im elterlichen Hause gewesen. Die Eltern wohnten damals zwar noch auf dem Klosterhof — später im Dorfe Donndorf und noch später in dem Nachbarstädtchen Wiehe —, aber er bedurfte doch jedesmal der Erlaubnis, wenn er sie besuchen wollte. Die Klosterschule zählte damals etwa 30 Schüler, von denen 18 Freischüler, die andern Kostgänger des Rektors waren, im übrigen aber mit den Freischülern gleich gehalten wurden, auch zusammen wohnten. Die Schüler standen im 10. bis 14. Lebensjahr und gingen nachher entweder zu einem praktischen Beruf oder auf eine andere Schule über. Aufser dem Rektor war noch ein Adjunkt als wissenschaftlicher Lehrer angestellt, meist ein Kandidat der Theologie; den Elementarunterricht gab ein Volksschullehrer aus einem benachbarten Dorfe, den Religionsunterricht in der einen Klasse ein Prediger. — Die äufsere Einrichtung war äufserst bescheiden, von spartanischer Einfachheit. Das Gebäude enthielt in zwei rechtwinklig aufeinander stofsenden Flügeln die Wohnungen der Lehrer und des Schuldieners und aufserdem zwei Klassenräume und sechs Zellen, die als Schlafräume und im Sommer auch als Arbeitszimmer dienten. Da sie aber nicht geheizt werden konnten, arbeiteten die Schüler im Winter im Schulzimmer der ersten Klasse an zwei langen Tafeln, die rechtwinklig zu einander standen. Den heutigen Anforderungen der Hygiene entsprach der Raum schon in seiner Tagesbeleuchtung nicht, aber noch weniger in den Abendstunden, denn über jeder Tafel hing nur eine Lampe primitivster Konstruktion. Das zweite Schulzimmer diente zugleich als Efszimmer für die Freischüler. Der Rektor speiste mit seinen Kostgängern auf dem geräumigen Hausflur seiner Wohnung. Die Stelle des Waschzimmers vertrat der Hausflur vor den Schlafzellen. Dort wurden auf einem grofsen Tisch eine Anzahl hölzerner Waschgefäfse aufgestellt, daneben zwei grofse Kübel, der eine für reines, der andere für schmutziges Wasser. Ein Spiegel war für die Toilette nicht erforderlich. — Auch ein Krankenzimmer war vorhanden, wurde aber selten benutzt. Meist genügte die Behandlung der Kranken mit Fliederthee und andern Hausmitteln, die der Rektor verordnete; erst bei ernstlicheren Krankheiten wurde der Arzt gerufen, der eine Stunde entfernt in Rofsleben wohnte, wenn nicht die Eltern den Kranken nach Hause abholten. Krankenwärter war der Schuldiener und, wenn dessen Dienste nicht ausreichten, einer der kräftigeren Knaben.

So ist G. und einer seiner Kameraden wochenlang kaum in eine Schulstunde gekommen, als vier bis fünf Mitschüler am Veitstanz erkrankten und einer von ihnen im blofsen Hemd auf den Schulhof entwischte, worauf die Kranken beständig bewacht wurden, da sie, wenn sie in Krämpfe fielen, nur mit Mühe im Bett gehalten werden konnten. — Der Unterricht begann Sommer und Winter um sechs Uhr mit Gebet, dann folgten zwei Unterrichtsstunden, und dann erst gab es Frühstück, im Sommer Milch und Brot, im Winter eine Suppe. Sie wurde in grofsen Zinnschüsseln aufgetragen, Tischtuch oder Servietten gab es nicht, nicht einmal Teller; je sechs Mann speisten aus einer Schüssel. Einmal in der Woche wurde der landesübliche Brot- oder Speckkuchen aufgesetzt und zwar erhielt jeder Zögling ein gewaltiges Stück. Nach dem Frühstück folgte eine Freistunde und dann wieder Unterricht bis 12 Uhr. Nach dem einfachen Mittagessen wurde unter Führung des Adjunkten ein grofser Spaziergang gemacht oder im Winter Schlittschuh gelaufen oder der Handschlitten in Bewegung gesetzt. Am Nachmittag lagen die Arbeitsstunden, unterbrochen zwischen vier und fünf Uhr von einer Spielstunde, die zu Kegel-, Ball- oder einem Laufspiel benutzt wurde. Um sieben Uhr wurde das Abendessen eingenommen, dann gings im Sommer noch einmal ins Freie, im Winter durfte im Zimmer gespielt werden; um 9 Uhr wurde nach dem Abendgebet zu Bett gegangen. — Unterhaltungslektüre gab es nur wenig, Robinson, Beckers Erzählungen aus der alten Welt u. a., die Lesewut unserer Jugend kannte man nicht. Gottesdienst wurde alle 14 Tage in der Klosterkirche gehalten, an den dazwischen liegenden Sonntagen las der Rektor eine Andacht vor, im Sommer bisweilen im Walde an einem mit Rasenbänken ausgestatteten freien Platz. — Der Unterricht beschränkte sich neben Religion und den Elementarfächern in der unteren Klasse auf Lateinisch, dessen Anfänge vorausgesetzt wurden, in der oberen Klasse kam Griechisch und Französisch hinzu. Extemporalien kannte man noch nicht, die lateinischen Exercitien in der ersten Klasse wurden aus vier verschiedenen Büchern, mit denen von Woche zu Woche gewechselt wurde, übersetzt, eins davon war die von Nösselt dazu hergerichtete Geschichte des siebenjährigen Kriegs von Archenholz. Dafs den Schülern sichere Kenntnisse in den Sprachen beigebracht wurden, geht u. a. daraus hervor, dafs die in jenen Jahren nach Schulpforta abgehenden Schüler ausnahmslos die nicht leichte Aufnahmeprüfung bestanden haben. Eigentlich deutschen Unterricht gab es nicht, wie es auch deutsche Lesebücher für Gymnasien noch nicht gab. Wöchentlich einmal wurden beide Klassen zusammengenommen, und die Schüler deklamierten der Reihe nach selbstgewählte deutsche Gedichte. Dabei hat G. als 12jähriger Knabe Schillers Glocke aufgesagt, zur grofsen Freude der andern, weil er so viel Zeit dazu gebrauchte.

Erklärt wurde höchstens einmal ein unverstandener Ausdruck. In einer andern für beide Klassen gemeinsamen Stunde wurde vom Adjunkten das Wissenswerteste aus der Zeitung vorgelesen, woran allerlei historische und geographische Exkurse angeknüpft wurden. Grofsen Respekt hatten die Schüler vor dem Rektor Kraft, einem 60jährigen kleinen, aber kräftig gebauten, ernsten aber milden Manne, der gegen Wind und Wetter abgehärtet war und für seine Schüler in jeder Beziehung väterlich sorgte. Ihm gehorchten die Schüler aufs Wort, Strafen waren bei ihm höchst selten. Dagegen machte der Adjunkt von dem Rohrstock häufigen Gebrauch; G. selbst wurde einmal, als ihm ein Stein, den ihm ein Mitschüler heimlich in die Tasche gesteckt, bei Benutzung des Taschentuchs auf die Erde fiel, unbarmherzig mit dem Stein auf die Fingerspitzen geschlagen. Als der Veitstanz wie eine ansteckende Krankheit unter den Schülern ausbrach, erklärte der Adjunkt wütend alles für Verstellung. Hierbei trat ihm der Rektor, der sich gerade nach einem Kranken umsehen wollte, kräftig entgegen und wohl infolge davon verliefs der Adjunkt die Anstalt. Sein Nachfolger verstand es besser die Herzen der Kinder zu gewinnen, die Spaziergänge, die unter der Aufsicht des vorigen Adjunkten eine Qual für sie gewesen waren, gestalteten sich jetzt, wo der neue Adjunkt in Feld und Wald mit ihnen herumzog und an ihren Spielen sich beteiligte, zu wahren Erholungsstunden. — G. ist aber nur ein halbes Jahr lang noch sein Schüler gewesen. Er blieb auf der Klosterschule, der die Schüler sonst drei Jahre anzugehören pflegten, fünf Jahre, in den letzten Jahren schon vielfach mit der Beaufsichtigung und Anleitung jüngerer und schwächerer Schüler betraut. Hierdurch erlangte er eine ganz besondere Sicherheit in den Elementen, die ihm später auf Schulpforta sehr zu statten kam. Mit 13 Jahren wurde er eingesegnet; besonderer Konfirmationsunterricht war nicht vorangegangen, der Rektor hatte Katechismus und Kirchenlieder mit den Konfirmanden wiederholt, und darauf hatte sie der Prediger geprüft und wohlvorbereitet gefunden.

Der Klosterschule zu Donndorf und ihrem würdigen Rektor hat G. Zeit seines Lebens ein dankbares Andenken bewahrt. — Seine tüchtigsten Mitschüler waren nach Pforta gekommen, und so entstand in ihm selbst der Wunsch, nicht in dem naheliegenden Rofsleben, sondern auf der berühmten Landesschule seine Gymnasiallaufbahn fortzusetzen. Der Vater war damit einverstanden, und das Provinzial-Schulkollegium notierte ihn für eine Alumnatsstelle. Als aber der Aufnahmetermin herankam, wurde er nicht einberufen, weil keine Stelle für ihn frei war. Da erfuhr der Vater, dafs ein Alumnus wegen Widersetzlichkeit von der Pforta fortgeschickt worden sei und dafs die Stadt Sangerhausen das Recht habe, die erledigte Stelle zu besetzen. Zum Glück hatte die Stadt keinen einheimischen Schüler vorzuschlagen, und so

wurde G. von ihr genannt und zu der Nachprüfung citiert, die er anstandslos bestand. Prüfen sollte ein junger, sehr beliebter Lehrer Haase, der aber gerade an diesem Tage, weil er als Student der Burschenschaft angehört hatte, aus dem Amt entfernt wurde. Es war dies der spätere Professor der Philologie H. in Breslau. Für den in Pforta neu eintretenden Schüler gab es zwei wichtige Fragen: 1) Wer wird dein Tutor? und 2) Wer wird dein Obergeselle? Der Tutor ist der Lehrer, von dem der Schüler wöchentlich sein Taschengeld erhält und dem der Schüler zu besonderer väterlicher Aufsicht empfohlen ist. Der Regel nach sollten die Schüler gleichmäfsig den einzelnen Lehrern zugeteilt werden, aber es wurden doch die Wünsche der Eltern gern berücksichtigt, und so erhielt G. auf die Bitte seines Vaters zum Tutor den älteren Jacobi, obgleich gerade dieser weit mehr als die ihm zukommende Zahl von Pflegeempfohlenen hatte. Jacobi war wie sein jüngerer Bruder Professor der Mathematik in Pforta, ein wissenschaftlich hervorragender Mathematiker, der eine Universitätsprofessur ausgeschlagen hatte, weil er ein ebenso tüchtiger und berufseifriger Lehrer und Erzieher war. G. hat es Zeit seines Lebens als ein besonderes Glück betrachtet, diesen Mann zum väterlichen Beschützer und später zum väterlichen Freunde und Berater gehabt zu haben. Jacobi kümmerte sich mit der gröfsten Sorgfalt um alle Bedürfnisse seiner Empfohlenen und war über ihr Verhalten stets wohl unterrichtet, so dafs er mit ihnen, wenn sie am Sonntag nach dem Gottesdienste ihr bescheidenes Taschengeld abholten, auch anderweit Abrechnung abhalten konnte und nicht ohne Eindruck zu machen abhielt. G. erzählt von sich selber, dafs er manche scharfe Zurechtweisung von Jacobi erfahren, da er bei allem Eifer keineswegs ein Musterschüler gewesen, sondern sich an manchem Schülerstreich beteiligt habe. — Ebenso wichtig wie der Tutor, ja für das Behagen des täglichen Lebens noch wichtiger war für den neuen Schüler sein Obergeselle. Die Alumnen wohnten nämlich auf 12 Stuben verteilt, in jeder Stube waren vier Tische und an jedem Tische arbeiteten vier Mann, ein' Primaner als Obergeselle, ein Sekundaner, der als Mittelgeselle eine etwas selbständigere Stellung einnahm, und zwei Tertianer, die als Untergesellen von dem Obergesellen beaufsichtigt, bei ihren Arbeiten angeleitet und von 4 bis 5 Uhr täglich unterrichtet wurden. Auch mit seinem Obergesellen Weise ist G. über die Schulzeit hinaus in Verbindung geblieben, W. hat sich des Neulings immer liebevoll und über seine Verpflichtungen hinaus angenommen, und nur einmal hat sich das gute Verhältnis getrübt. Am Martinstage gab es nach alter Sitte den ersten Gänsebraten, aber die Tertianer erhielten nur dann etwas von dem leckeren Braten, wenn sie den kapitolinischen Vogel in einem deutschen oder lateinischen Gedicht, so erbärmlich es auch ausfallen mochte, verherrlichten. Dagegen empörte sich der Stolz

der älteren Tertianer, und Weise suchte vergeblich seinen Schützling von einer Thorheit zurückzuhalten, der Klassengeist siegte über den gesunden Appetit und die gesunde Vernunft. Indessen dauerte die Verstimmung Weises nur wenige Tage, dann kehrte die alte Herzlichkeit zurück. — Früher, als es sonst üblich, kam G. selbst zur Würde eines Obergesellen. Wenn die Zahl der Primaner nicht ausreichte, oder ungeeignete Elemente da waren, mufste nach Obersekunda hinübergegriffen werden, und als G. in Untersekunda war, reichte auch dieses Mittel nicht aus, und so wurde er mit zwei Klassengenossen schon damals Obergeselle. Auch das einflufsreichste Ehrenamt, welches in der Regel nur Primanern im letzten Semester übertragen wurde, das eines Inspektors, erhielt G. schon als Primaner im zweiten Semester, so dafs er es drei Semester lang verwaltet hat. Die Inspektoren führten mit ziemlich ausgedehnten Vollmachten die Aufsicht über die gesamten Alumnen, zwei von ihnen hatten abwechselnd die Wocheninspektion und waren für die Ordnung im ganzen Schulleben verantwortlich. Kleinere Ungesetzlichkeiten konnten sie selbst bestrafen, gröfsere sollten sie zur Anzeige bringen. Die letztere Aufgabe war namentlich dann nicht leicht, wenn es sich um Klassengenossen handelte, die doch besonders geneigt waren, die Fessel der Schulordnung abzustreifen, oder wenn der Missethäter schon so oft bestraft war, dafs er in Gefahr stand, fortgejagt zu werden. So kam es denn, dafs G. selbst einmal einen Tag Carcer erhielt, weil er einen Primaner, den später als Politiker und Schriftsteller bekannt gewordenen Julius Freese, bei einer Extravisitation auf Bitten der Stubengenossen nicht als abwesend gemeldet hatte, als dieser betrunken im Schulgarten gefunden wurde. Noch zweimal traf G. dieselbe Strafe, weil bei den üblichen und in Pforta überaus hochgeschätzten metrischen Übungen einmal seine lateinischen, das andremal seine griechischen Verse von einem Mitschüler so ungeschickt abgeschrieben worden waren, dafs der Täuschungsversuch entdeckt wurde. Aber während sonst mit einer derartigen Strafe die Absetzung als Inspektor verbunden war, beliefs man doch G. trotz der Wiederholung der Strafe in dieser Stellung, ein Zeichen, dafs er das Vertrauen seiner Lehrer nicht verloren hatte. Für seine Person fand sich G. leicht zurecht in den strengen Ordnungen des Alumnatslebens, war er doch von Donndorf her an strenge Zucht gewöhnt. Die Arbeit war ihm Zeit seines Lebens ein Bedürfnis, nicht eine Last. So wurden ihm auch die alle 14 Tage wiederkehrenden Studientage, an denen der Unterricht ausfiel und statt der Unterrichtsstunden Arbeitsstunden angesetzt waren, nicht zu Ausschlafetagen, wie der Alumnus sie nannte, sondern zu einer segensreichen Einrichtung, durch die er selbständig und andauernd arbeiten und gröfsere Aufgaben im Zusammenhange bewältigen lernte. Dabei fehlte es ihm nicht an Zeit und Gelegenheit zur Erholung. Die arbeitsfreie Zeit wurde meist im Schulgarten zugebracht. Da gab es auch einen

Turnplatz, aber, als G. nach Pforta kam, war das Turnen wegen der vermeintlichen Staatsgefährlichkeit der Turnväter verboten, und erst im Jahre 1837 wurde es wieder gestattet, aber ohne besonderen Eifer betrieben. Um so eifriger wurden allerlei Spiele geübt, Ballspiele, Laufspiele, im Winter die Eisbahn aufgesucht oder Kämpfe mit Schneebällen ausgefochten. Besonders liebte G. die Kegelbahn, und auch später im Leben beteiligte er sich gern an Gelegenheiten zum Kegelschieben. Zu gröfseren Spaziergängen aufserhalb der Klostermauern durfte sich der Alumnus alle vier Wochen am Sonntag Nachmittag für einige Stunden Erlaubnis erbitten. Nur die Primaner genossen eine gröfsere Freiheit, sie durften nach einem gewissen Turnus täglich in den Freistunden in die Umgebung hinaus; dann wurden im Sommer weitere Wanderungen in der anmutigen Gegend unternommen, oder es ging im Geschwindschritt nach Naumburg oder Kösen, um in einer Konditorei in Kaffee und Kuchen zu schwelgen und sich den Genufs der verpönten Cigarre zu gestatten oder auch wohl eine harmlose Kneiperei mitzumachen. Zu gröfseren Extravaganzen hat G. nie eine besondere Neigung gehabt, so wenig er andererseits ein Spielverderber und so gern er stets im fröhlichen Kreise ein fröhlicher Gesellschafter war. Vor ernsten Ausschreitungen und bedenklichen Übertretungen der Schulordnung und besonders vor der gröfsten Gefahr des Alumnatslebens, dem falschen Korpsgeist, der Leugnen, Lügen und Betrügen unter Umständen geradezu zur Pflicht des guten Kameraden macht, davor blieb G. gerade in der gefährlichsten Zeit als Primaner durch einen besonderen Umstand bewahrt. Neujahr 1839 verliefs die Landesschule der geistliche Inspektor Schmieder, der später als Direktor des Prediger-Seminars in Wittenberg segensreich gewirkt hat und der erst vor zwei Jahren als nahezu 100jähriger Greis gestorben ist. Sein Nachfolger Niese machte es sich von vornherein zur Aufgabe, die Herzen seiner Schüler zu gewinnen und gestattete ihnen im Religionsunterricht, ihre etwaigen Zweifel und Bedenken offenherzig auszusprechen. Auch entschiedenen Widerspruch gegen positive Lehren wies er nicht verdammend zurück, sondern suchte er zu widerlegen, und gelang es ihm nicht beim ersten Mal den Schüler zu überzeugen, so ging er ihm immer wieder nach. Von seinem Recht, sich einen Famulus zu wählen, machte er erst Gebrauch, nachdem er die Schüler ein Vierteljahr lang näher kennen gelernt hatte, dann wählte er sich den eben nach Prima versetzten G., weil dieser sich besonders lebhaft an den Debatten über religiöse Dinge beteiligt hatte. Dabei nahm er G. das Versprechen ab, ihm in allen Fällen, auch bei Untersuchungen die volle Wahrheit zu sagen. Dies teilte G. seinen Mitschülern offen mit, und sie waren ehrlich und klug genug, ihn fortan nicht zum Genossen oder Mitwisser ihrer Schülerstreiche zu machen. Dafs er gleichwohl ihr guter Kamerad blieb, zeigen die Strafen,

die er, wie ich schon erzählte, um ihretwillen auf sich genommen. Das Verhältnis zu dem geistlichen Inspektor Niese aber wurde bald ein so inniges, dafs G. in dessen kinderreichem Hause wie ein älterer Sohn behandelt und zu allen Familienfesten zugezogen wurde, auch später als Student und junger Lehrer oft dort eingekehrt ist und das Gastzimmer stets für sich offen gefunden hat. Unter den Lehrern, denen er sich zu Dank verpflichtet fühlt, rühmt G. in seinen Aufzeichnungen den Prof. Wolf als einen trefflichen Lehrer des Lateinischen und Griechischen in Ober-Sekunda, der namentlich beim Übersetzen ins Lateinische sich selbst am meisten abquälte den passendsten Ausdruck zu finden, bis er dann wohl begeistert rief: „Hört, jetzt pafst auf, jetzt bin ich besonders klar". Ihm verdankten es die damaligen Portenser, wenn sie eine gewisse Überlegenheit im sicheren und leichten Gebrauch der lateinischen Sprache besafsen. Für das Griechische wufste sie in Prima Prof. Steinhart so anzuregen, dafs sie auch privatim viel lasen, und dafs er ihnen als Text zu den griechischen Exercitien Reden aus Livius vorlegen konnte, die sie aus der indirekten in die direkte Rede zu übertragen hatten. Besonders als Erzieher wirkte ein Adjunkt Grubitz, der es liebte weite Wanderungen mit der Jugend zu machen und auf solchen auch einmal seine Schüler nach Freiburg a. U. zum Turnvater Jahn führte. Grubitz ist später Stadtschulrat und weiterhin zweiter Bürgermeister in Magdeburg geworden. Aber bei aller Pietät gegen seine Lehrer spricht G. es doch aus, dafs die Kunst des Unterrichtens in den Jahrzehnten seit seiner Schülerzeit erhebliche Fortschritte gemacht hat, insofern das Bestreben, die ganze Klasse am Unterricht zu beteiligen, damals vielen Lehrern ganz fremd war; sie hielten mehr akademische Vorträge, welche die Schüler ausarbeiteten. So hat G. schon in Ober-Tertia zwei Hefte Geschichte des alten und neuen Bundes nach den Vorträgen des Lehrers ausgearbeitet. Selbst bei Koberstein, dem berühmten deutschen Litterarhistoriker, lernten die Schüler nicht nur die Entwicklung der Muttersprache vom Gotischen bis auf die Neuzeit an Paradigmen auswendig, sondern auch die Litteraturgeschichte selbst nach seinem Handbuch mit allen seinen Urteilen über Schriftsteller und ihre Werke, ohne dafs ein Stück von Lessing, Schiller oder Goethe in der Klasse erläutert worden ist. Gleichwohl hat Koberstein eine grofse Einwirkung auf G. ausgeübt; einmal durch seine geistvollen Vorträge im Unterricht, besonders aber dadurch, dafs K. ein Meister in der Kunst des Vorlesens war, und dafs G. während der zwei Jahre seiner Primanerzeit zu dem ausgewählten Kreise von Schülern gehörte, den K. im Winter Sonnabend abends in seiner Wohnung um sich sammelte, um ihm ein Drama von Goethe oder Shakespeare vorzulesen. Auch Immermanns Münchhausen lernte G. auf diese Weise kennen, es war ein besonderer Genufs, K. die litterarischen Anspielungen

darin erklären zu hören. Einmal wurde unter Beteiligung befreundeter Herren aus Naumburg an einem Sonntag Nachmittag der erste Teil des Faust gelesen und die Radziwillsche Musik dazu auf dem Flügel gespielt. Das waren tiefe bleibende Eindrücke und wirksame Anregungen, die G. hier empfangen. — Den gröfsten Einflufs auf die spätere Entwicklung G.s übte aber doch von den Lehrern nächst dem geistlichen Inspektor Niese der ältere Jacobi aus, der ja auch sein Tutor war. Es ist G. mit der Mathematik eigentümlich ergangen. In der Regel dauerte der Kursus einer jeden Klasse ein Jahr; doch kam es vor, dafs besonders tüchtige Schüler „springen" durften, d. h. dafs sie schon nach einem halben Jahr versetzt wurden. In Obertertia nun wurde G. bei der Semesterprüfung eröffnet, dafs er springen sollte, sofern er die Prüfung bestände. Alles ging gut, nur die mathematische Arbeit mifslang, und die Folge war, dafs G. nicht versetzt wurde und noch eine scharfe Zurechtweisung von seinem Tutor Jacobi erfuhr. Über das Sitzenbleiben tröstete sich G. bald, weil er dadurch in der freundschaftlichen Kameradschaft einer tüchtigen und fleifsigen Schülerabteilung blieb, während die nächsthöhere, in die er hatte einspringen sollen, nach und nach fast zerbröckelte, teils durch freiwilligen, teils durch unfreiwilligen Abgang. Dagegen ärgerte ihn der Tadel Jacobis und spornte ihn an, sich nun mit ganzem Eifer auf die Mathematik zu werfen, und bald erlangte er eine solche Übung im Aufgabenlösen, dafs sein Ruf als „mathematischer Hahn" unter den Schülern fest gegründet war. Auch wurden ihm fortan fast in jedem Semester schwächere Schüler in der Mathematik zur Nachhülfe zugewiesen, und in den Lehrstunden, die er als Obergeselle seinen Untergesellen zu erteilen hatte, wurde neben den Sprachen nunmehr auch Mathematik getrieben. In seinen Privatstudien aber, zu denen ihm neben den Klassenarbeiten noch reichlich Zeit blieb, behielten neben der Mathematik nach wie vor die alten Sprachen, besonders das Griechische einen hervorragenden Platz. In Ober-Sekunda fing er mit drei Klassengenossen an Italienisch zu lernen, und als Koberstein dies merkte, las er mit ihnen Tassos Befreites Jerusalem; erklärte aber, als sie damit zu Ende waren, nun wüfsten sie ebensoviel Italienisch wie er. — Als G. in Pforta eintrat, nahmen seine Eltern wie er selbst es als selbstverständlich an, dafs er einst Theologie studieren würde, schon weil das juristische und medizinische Studium den Eltern gröfsere Opfer auferlegt hätte, die sie in Rücksicht auf die beiden jüngeren Söhne nicht zu leisten vermocht hätten. Aber so lebhaftes Interesse er auch dem Religionsunterricht von Niese entgegenbrachte, und so tief religiös sein Gemüt angelegt war, so trat doch infolge des Unterrichtes, den er seinen Mitschülern erteilte, immer bestimmter die Neigung zum Lehrerberuf in ihm hervor und zwar infolge der ganzen Einrichtung der Schule zunächst die

Neigung zum Studium der Philologie. Auch hiermit waren die Eltern zufrieden. Als aber je länger desto mehr die Mathematik ihre Anziehungskraft auf ihn ausübte, da suchten zunächst die Philologen den Abtrünnigen festzuhalten, und auch die Eltern wufsten nicht, was aus einem Studenten der Mathematik später werden sollte. Da half der treue Tutor; Jacobi bestärkte ihn nicht nur selbst in seinem Vorsatz, sondern bestimmte auch die Eltern dazu, ihre Einwilligung zu geben. Ostern 1841 bestand G. die Reifeprüfung, und die strengen Examinatoren beglückwünschten ihn doppelt herzlich, da sie aus seinem Nationale sahen, dafs der zweite Tag der mündlichen Prüfung, der 9. März, sein Geburtstag war. Von den 12 Abiturienten waren sechs, die mit G. zusammen in der vorgeschriebenen Zeit von sechs Jahren die Klassen von IIIB an durchgemacht hatten, die andern sechs hatten ein halbes Jahr oder ein Jahr länger dazu gebraucht; und jene sechs, zu denen G. gehörte, waren der Rest von 24 Alumnen, die Ostern 1835 in die IIIB eingetreten waren; fünf andere haben nach einem halben, einer nach einem ganzen Jahr die Prüfung bestanden, 12 sind vorher von der Schule abgegangen; und dabei war dies eine verhältnismäfsig gute Ordnung, bei anderen Jahrgängen stellten sich die entsprechenden Zahlen noch ungünstiger. Es sind dies Zahlen, die noch heute an manchen Anstalten ernstlich zu denken geben! Eine grofse Anhänglichkeit an die Pforta findet man fast bei allen alten Portensern, aber vielfach gründet sie sich auf Erinnerungen an gelungene Übertretungen der Schulordnung, an einen gewissen Kampf gegen die Lehrer, ja sie ist bisweilen mit einer geradezu feindseligen Stimmung gegen die Lehrer wohl verträglich; G.s bis an sein Lebensende bewahrte und zuletzt noch im Jahre 1893 bei der 350jährigen Jubelfeier der alma mater bethätigte Pietät gegen die Pforta galt der Schule und den Lehrern in gleicher Weise. G. verdankt der Pforta und ihren Einrichtungen nicht nur ein gründliches, sicheres, nichts weniger als einseitiges Wissen und Können, sondern vor allem ein nicht gewöhnliches Mafs eigner Kraft und Selbständigkeit, die ihm auch ganz von selbst und gerade, weil er es in seiner bescheidenen Weise nie beanspruchte, grofsen Einflufs auf andere verschaffte. Gern beteiligte er sich auch noch im späteren Leben an den Festen der alten Portenser; unter den Kränzen auf seinem Sarge war auch einer des Vereins der alten Pförtner Rheinlands und Westfalens, dessen Senior er zuletzt gewesen war. —

Die Universitätszeit G.s bietet wenig Besonderes. Durch die Nähe der Heimat und andere äufsere Gründe wurde er veranlafst, erst Leipzig, dann Halle zu wählen. Am studentischen Leben und Treiben hat er sich weder in L. noch in H. besonders beteiligt, dagegen innigen Verkehr gepflogen mit alten Schulgenossen. Auch Familienverkehr hat er nicht gefunden, und besonders hat er es als Mangel empfunden, dafs er zu seinen Lehrern nicht in

ein so nahes Verhältnis kommen konnte, wie er das von Pforta her gewohnt war. Aber Seminareinrichtungen, die hierzu die beste Gelegenheit bieten, gab es damals allenfalls für Philologen und Theologen, für Mathematiker und Naturwissenschaftler bestand eine derartige Einrichtung nicht. Einigermafsen ersetzt wurde dieser Wechselverkehr zwischen Lehrer und Zuhörer durch die geringe Zahl der letzteren. So waren in dem mathematischen Hauptkolleg bei Drobisch in Leipzig nur acht Zuhörer, und auch bei Rosenberger in Halle konnten die Zuhörer die Rechnungen des Professors kontrollieren. Der Astronom Möbius in Leipzig, dessen geistvolle mathematischen Kollegia G. hörte, liefs sich sogar herbei, ihm, als G. durch Krankheit einige Wochen verhindert gewesen war ins Kolleg zu kommen, einige Stunden privatim zu geben. Aber M. war so menschenscheu, dafs er jedesmal, wenn G. bei ihm schellte, erst die Papierschere an der Thür zurückzog, die er als Riegel vorgeschoben hatte. Auch der Physiker Schweigger in Halle, der damals seine bekannten elektrischen Untersuchungen machte, zog G. zu seinen Experimenten zu, einmal mit den Worten: „Just das ist schön, heut sind Sie der einzige Zuhörer, da können wir recht ruhig arbeiten". Für Naturgeschichte war in Leipzig wenig gesorgt. Als G. ein Kolleg über Zoologie hören wollte, fand er durch das Auditorium eine Reihe von Bindfäden ausgespannt, an denen Bilderchen der Säugetiere hingen, und zwischen diesen spazierte der alte Herr Professor erklärend hin und her. Nicht besser war es mit der Botanik in Halle bestellt, das Kolleg lag morgens um 6 Uhr und bot wenig mehr als ein diktiertes Heft. Anders zwar wirkte Burmeister, dessen populäre Schöpfungsgeschichte weite Verbreitung gefunden hat und sich heute noch vortrefflich liest, ein formgewandter Mann, der vorzüglich zu zeichnen verstand und seine Zuhörer aufs lebhafteste anregte. Aber er war unnahbar für den Studenten; als Politiker bekannt als „Demokrat", aber wegen seiner durch und durch aristokratischen Lebensgewohnheiten als „Demokrat in Handschuhen". — Wenn G. gleichwohl ein tüchtiges Wissen in den beschreibenden Naturwissenschaften sich erworben hat, so verdankt er es besonders dem Umgang mit drei älteren Kommilitonen: Loth, der als Direktor des Realgymnasiums in Ruhrort gestorben ist, Giebel, der später der Nachfolger von Burmeister wurde, und Gahrke, dem Verfasser der Flora von Deutschland, der damals auf weiten Ausflügen, bei denen er auch von G. begleitet wurde, das Material für seine Flora von Halle zusammentrug. — Übrigens waren die Spezialstudien in den einzelnen wissenschaftlichen Fächern noch nicht so weit gediehen wie heute, das hatte den grofsen Vorzug für den späteren Lehrer, dafs er mehrere Wissensgebiete pflegen konnte, und so hat G. neben seinen Hauptfächern, Mathematik und Naturwissenschaften, auch noch Philosophie bei Erdmann, Geschichte bei Leo, Deutsch und vergleichende Grammatik bei Pott

gehört. — Schon nach sieben Semestern liefs er sich die Arbeiten für das Staatsexamen geben — was allerdings damals keine Seltenheit war — und am Ende des achten Semesters, Anfang März 1845, bestand er die mündliche Prüfung zusammen mit einem andern Mathematiker, dem einzigen dieses Fachs, der aufser ihm in diesem Semester zu prüfen war. — Nachdem er sodann die Gewifsheit erlangt, dafs er wegen eines „den Hals ringsumhängenden Kropfes" zum Militärdienst untauglich sei, galt es für die zukünftige Lebensstellung zu sorgen. Zwei Anerbieten, nach Rufsland als Hauslehrer oder als ord. Lehrer einer Privatanstalt zu gehen, lehnte er ab. Verlockender war eine Anfrage, ob er an den Hallischen Stiftungen unterrichten wolle, verlockend besonders darum, weil er unter den jüngeren Lehrern gute Freunde hatte wie Loth, und weil er dann seine eigenen Studien am leichtesten fortsetzen konnte; aber die Stunde an der Latina wurde mit zwei Groschen, am Pädagogium mit vier Groschen bezahlt; das ging ihm wider die Ehre, und obgleich er nicht über eigne Mittel zu verfügen hatte, zog er es vor, das Probejahr unentgeltlich abzulegen. Auf den Rat seines ehemaligen Tutors Jacobi meldete er sich beim Gymnasium zu Merseburg, weil der dortige Mathematiker kränklich war und einen Gehülfen wohl brauchen konnte.

Auf diese Weise kam Gandtner Michaelis 1845 als Probekandidat an das Domgymnasium in Merseburg. Von einer Anleitung des Kandidaten nach Art unseres Seminar- oder Probejahrs war nicht die Rede. Der einzige Mathematiker der Anstalt hatte als Arzt die Befreiungskriege mitgemacht und war dann als Lehrer versorgt worden. Jetzt war er krank und wurde bald so leidend, dafs er ganz von Gandtner vertreten werden mufste. — Auch eine allgemeine Anleitung zum Unterrichten erhielt dieser nicht. Der Direktor Wieck hat ihn nur einmal im Unterricht besucht, weil er ihm ja ein Zeugnis schreiben müsse; bisher habe er ihn in Ruhe gelassen, denn ein tüchtiger Lehrer müsse sich selbst bilden, und einem untüchtigen sei doch nicht zu helfen. Gleichwohl verdankt G. dem Direktor W. unendlich viel. W. war ein Mann von staunenswerter Gelehrsamkeit, der in der Theologie und Philosophie, in der Geschichte und in der Litteratur verschiedener Sprachen gründlich bewandert war und all dies Wissen von philosophischem Standpunkt aus beherrschte, dabei des Wortes in hohem Grade mächtig. Für seine Schüler war sein Unterricht allerdings bisweilen etwas zu hoch; aber wenn schon seine Schüler auf den ehrwürdigen, ganz in seinen Idealen lebenden Mann, dem alles Gemeine fremd war, mit der gröfsten Hochachtung und Verehrung hinblickten, und die strebsamen und fähigen unter ihnen immer neue Anregung zu eigenen Studien von ihm empfingen, so bot er dem jungen, wissensdurstigen, selbst dem Idealen zugewandten und dabei doch durchaus prak-

tisch angelegten Kandidaten eine unerschöpfliche Quelle geistiger Anregung und immer neuer Gesichtspunkte für seine eignen Arbeiten. Eine glückliche Ergänzung zu Wieck bildete der Konrektor Hiecke, der aus einem früheren Schüler W.s sein Mitarbeiter und innigster Freund geworden war. Auch H.s Sinnen und Streben war auf das Ideale und Allgemeine gerichtet; aber ihm fehlte die philosophische Ruhe, die den einzelnen Vorgang nicht weiter beachtet, wenn er unter einem allgemeinen Prinzip untergebracht ist, vielmehr wurde H. gerade durch den einzelnen Vorgang angeregt, bisweilen nervös aufgeregt, und meisterhaft verstand er es, allgemeine Gedanken für den Unterricht auszuprägen und den Schülern zugänglich zu machen, wie das sein Buch über den deutschen Unterricht zeigt, welches grundlegend für diesen Unterrichtszweig geworden ist. G. hatte das Glück, beiden Männern, W. und H., persönlich näher zu kommen, auch in ihren Familien fand er anregenden Verkehr, und bald durfte er dem Direktor auch bei Verwaltungsgeschäften, namentlich beim Aufstellen des Stundenplans behülflich sein. Wissenschaftlichen Verkehr mit Fachgenossen fand er freilich nur, wenn er nach Halle hinüberwanderte, was er auch fleifsig that, die Eisenbahn wurde erst gebaut, dagegen lernte er in einem pädagogischen Kränzchen in Merseburg eine Anzahl strebsamer Bürgerschullehrer kennen, durch die er methodisch gefördert wurde. Dahin gehörten Gude und vor allen Lüben, dessen naturgeschichtliche Lehrbücher von grofser Bedeutung für dieses Fach geworden sind. — Um sich seinen Lebensunterhalt zu erwerben, übernahm G. Stunden an einer höheren Mädchenschule, auch hatte er, da das Gymnasium eine Sexta nicht besafs, einige Schüler privatim für die Quinta vorzubereiten. Wichtig für seine gesamten geistigen, besonders auch seine pädagogischen Anschauungen waren die allgemeinen geistigen Strömungen, welche in den Jahren 1847, 48, 49 die Gemüter bewegten. Schon 1847 war es in Merseburg infolge der hohen Getreide- und Brotpreise zu aufgeregten Strafsenscenen gekommen, die das Einschreiten des Militärs nötig gemacht hatten; 1848 konnte der spätere Polizeipräsident von Berlin Hinkeldey, der damals Oberregierungsrat in M. war, vor den Mifshandlungen eines Volkshaufens nur dadurch geschützt werden, dafs man ihn verhaftete; in einem konstitutionellen Klub, der einen demokratischen Klub tapfer bekämpfte, wurden die wichtigsten Fragen der inneren und äufseren Politik mit einem Eifer und einer Wichtigkeit behandelt, als hinge ihre Entscheidung von dem Votum des Klubs ab; besonders aber beschäftigte und erregte die Lehrerwelt die Frage, inwieweit die höheren Schulen, namentlich die Gymnasien, den Bedürfnissen der Gegenwart genügten. Es wurde im Jahre 1849 die Landes-Schul-Konferenz in Berlin zusammengerufen, zu deren von den Lehrern der Provinz Sachsen gewählten Mitgliedern auch Hiecke und infolge eines Artikels der Magdeburger Zeitung,

den G. geschrieben, auch der ältere Jacobi aus Pforta gehörten. Dafs G. mit dem lebhaftesten Anteil jenen Verhandlungen folgte, brauche ich wohl kaum zu erwähnen. Ein abschliefsendes Ergebnis hat jene Konferenz zwar nicht gehabt, aber die damals erörterten Gedanken haben fortgewirkt und wirken zum Teil noch jetzt. Ich erinnere nur daran, dafs für alle höheren Schulen ein gemeinsamer Unterbau von drei lateintreibenden Klassen gefordert wurde, dafs für Universitätsstudien zunächst das Ober-Gymnasium vorbereiten sollte, daneben aber auch das Realgymnasium, sofern nicht für das betreffende Fach die Kenntnis der alten Sprachen erforderlich wäre, dafs die Zahl der Schüler einer Klasse nicht über 50 steigen, dafs die Vorbereitungszeit der Lehramtskandidaten eine zweijährige sein sollte, u. ä.

Über G. als Lehrer in Merseburg äufsert sich einer seiner damaligen Schüler wie folgt: „Der junge Kandidat übernahm eine schwierige Aufgabe. Wir hatten in der Mathematik sehr wenig und das Wenige rein mechanisch auswendig gelernt. Aufgaben zu lösen waren wir nie angeleitet worden. In kurzer Zeit gelang es G. Wandel zu schaffen, zunächst im Anfangsunterricht, aber später auch in Prima. Er gewann die Schüler durch seine gradezu liebenswürdige Weise. Eine einzige Bedingung stellte er, nämlich nicht abzuschreiben oder sich helfen zu lassen, vielmehr es ihm offen zu bekennen, wenn man nicht durchzukommen wufste. Dann aber suchte er unermüdet dem Schüler das Verständnis zu öffnen und war nie verlegen, immer neue Wege dazu zu finden. War jemand trotzdem träge gewesen, so hat er in Prima schon damals nie mehr zu sagen brauchen, als: „Sie sollten sich schämen"; aber die wenigen Worte wurden mit solchem Ton der Entrüstung gesprochen, dafs sie den Eindruck nicht verfehlten. — Er führte das Botanisieren ein, hielt ganze Unterrichtsstunden im Freien ab und ging an freien Nachmittagen mit freiwillig sich meldenden Schülern hinaus, um Pflanzen zu suchen und zu bestimmen; sein fleifsigster Schüler war dabei der jetzt so bekannte Professor in Jena Ernst Häckel. — Ebenso gab er zum ersten Mal am dortigen Gymnasium Unterricht in der Chemie und wufste die Primaner lebhaft dafür zu interessieren. — Aber auch im Französischen brachte er ihnen, wenn auch nicht gerade umfangreiche, aber sichere Kenntnisse bei, obgleich es bis dahin als Dogma gegolten hatte, dafs man auch ohne Französisch das Examen bestehen könne, und zwar bediente er sich der induktiven Methode". — Lebhaften Anteil nahm er an Hieckes Bestrebungen zur Hebung des deutschen Unterrichts. Für den ersten Teil des H.schen Lesebuchs schrieb er mehrere Aufsätze naturgeschichtlichen Inhalts, die als Muster derartiger für Kinder bestimmter Naturbilder gelten können, wie sie auch aus dem Unterricht selbst hervorgegangen sind. Die Schüler zur Selbstthätigkeit anzuregen gelang ihm in hohem Mafse, obgleich sie auch von andern Lehrern, namentlich von H.,

stark in Anspruch genommen wurden. — Seine lebhafte und anregende Art zu unterrichten und mit den Schülern zu verkehren, blieb zunächst bei den öffentlichen Prüfungen nicht unbemerkt. Der Magistrat bot ihm das Rektorat der Bürgerschule an. Das lehnte G. ab, so hoch er auch die Aufgabe der Volksschule stellte, auch nahm er Abstand davon, sich um eine Lehrerstelle an der Realschule zu Aschersleben zu bewerben, als ihm in M. 300 Thaler Remuneration bewilligt wurden. Nach 4½jähriger Thätigkeit als Hülfslehrer wurde er Ostern 1850 als ord. Lehrer mit 500 Thalern Gehalt in Merseburg angestellt. Inzwischen war aber Hiecke als Direktor des Gymnasiums nach Greifswald berufen worden und hatte den dortigen Magistrat veranlafst, G. zum Lehrer der mit dem Gymnasium verbundenen Realschule zu wählen. Im Osterprogramm von 1851 des Domgymnasiums zu Merseburg findet sich folgende Stelle, die auch als Stilprobe interessant ist, besonders weil der Verfasser ein Meister des lateinischen Stils war: „Die Stelle des Mathematikers wurde dem Joh. Otto Gandtner, welcher dieselbe bereits längere Zeit interimistisch versehen hatte, definitiv übertragen. Aber indem unterdefs derselbe die ihm von dem Magistrat zu Greifswald beim dortigen Gymnasium angetragene Stelle in gleicher Funktion angenommen hatte, so fanden sich bei dem unsrigen immer noch zwei Stellen unbesetzt. Was Gandtner für eine Bedeutung in sehr kurzer Zeit bei unserer Anstalt sich gewonnen hat, davon giebt den sprechendsten Beweis, dafs es die Empfehlung von Hiecke gewesen ist, die ihn sich nachgezogen hat, und wir dürfen dem Freunde nicht grollen, wenn er bemüht war, erkannten Verdiensten eine angemessene Belohnung zu sichern“.

Fragen wir, was G. bewogen haben mag, nach Greifswald zu gehen, so ist es sicherlich zunächst sein Verhältnis zu Hiecke gewesen, ebenso sicher aber auch die hohe Wertschätzung, welche die Realschule und ihre Aufgabe damals in weiten Kreisen auch an den Gymnasien fand. Als im Jahre 1847 zwei Realklassen am Gymnasium zu Greifswald eingerichtet wurden, da begrüfste der Direktor Glasewald in dem Programm jenes Jahres „in dem Eintreten des höheren Bürgerschulwesens die ersten Anfänge einer Reformation des höheren Schulwesens Deutschlands, einer Reformation von so durchgreifender Art und Kraft, als wir sie seit den Zeiten der gesegneten Kirchenreformation noch nicht erlebt haben“. „Ist nun freilich“, so fährt er fort, „was am hiesigen Gymnasium für diese höchst wichtige Nationalangelegenheit geschieht, nur jetzt als ein mehr oder weniger unzureichender Ersatz einer vollständigen höheren Bürgerschule anzusehen . . ., so wird doch für die nächsten Jahre bei dieser Einrichtung geleistet werden können, was die örtlichen Verhältnisse fordern, vorausgesetzt, dafs tüchtige Lehrer zu gewinnen sind, die neben wissenschaftlicher Befähigung und Lehr-

gabe überhaupt auch Einsicht in die wahren Bedürfnisse höherer Bürgerschulen, über Ziele und Methode der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und Eifer genug für die gute Sache besitzen, um sich ihr ganz hinzugeben". Es ist, als hätte er in diesen Worten vorahnend das Bild des Lehrers gezeichnet, den die inzwischen kräftig gewachsene, zu einer Vollanstalt sich entwickelnde Schule drei Jahre später in Gandtner finden sollte. Als Hiecke im Herbst 1850 G. und den zugleich mit ihm berufenen Dr. Bernhard Schmitz, den bekannten Neuphilologen, in ihr Amt einführte, betonte er es und führte es in Bezug auf die einzelnen Lehrgegenstände weiter aus, dafs „eine Verbindung von Gymnasium und Realschule darum möglich sei, weil die Gymnasialklassen bei aller Idealität ihrer Bildungselemente einen praktischen Charakter anzunehmen, die Realklassen bei allem Hinblick auf das Praktische das ideale Moment der Humanitätsbildung in sich aufzunehmen imstande wären". In diesem Sinne hat G. 11 Jahre lang an der Realschule in Greifswald gewirkt; er hat, was H. als Wunsch aussprach, wahr gemacht, „durch die That dargethan, dafs die unmittelbare Beziehung auf das Leben den wissenschaftlichen Ernst und die idealen Gesichtspunkte nicht ausschliefst, dafs sie erst aus diesen ihre rechte Kraft und dauernde Frucht gewinnt". — Hier in Greifswald gründete G. eine eigne Häuslichkeit, indem er sich am 24. Mai 1852 mit Marie Götzinger aus Dresden, einer Nichte des Litterarhistorikers Götzinger, vermählte. Hier fand er auch Gelegenheit, seine wissenschaftlichen Studien fortzusetzen. In der physikalischen Gesellschaft wurden die Geifslerschen Röhren und die Beobachtungen Plückers über das geschichtete Licht und die magnetischen Eigenschaften des Kathodenlichtes eifrigst studiert, in einem mathematischen Kränzchen wurden die Vorlesungen Dirichlets, die zwei jüngere Kollegen gehört hatten, und die Aufsätze von Clausius über mechanische Wärmetheorie weiter verfolgt, und an einem Familienabend, an dem auch Hiecke teilnahm, populäre Vorträge gehalten und neue litterarische Erscheinungen gelesen und besprochen. — Im Amt gehörte seine Hauptthätigkeit der Realschule, die Ostern 1852 die Prima eröffnete; und zwar erteilte er ebenso gern den ersten geometrischen Anschauungsunterricht in V, wie den mathematischen oder geographischen in I. Überall war er bestrebt, die Schüler zu eigenem Beobachten, selbständiger geistiger Thätigkeit und dem Bewufstsein des eigenen Könnens zu bringen. Darum gab er ihnen auch im geometrischen Unterricht eine methodische Anleitung zum Aufgabenlösen, und die im Verein mit seinem Freunde Junghans herausgegebene „Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie" ist eine Frucht seiner sorgfältigen und selbständigen Vorbereitung für diesen Unterricht. Schmerzlich bedauerte er die Beschränkung des naturgeschichtlichen Unterrichts am Gymnasium durch den Lehr-

plan von 1856, übernahm aber gleichwohl diesen Unterricht in III gymn. Auf der obersten Stufe der Realschule aber gewann er noch besonderen Einflufs auf die Schüler dadurch, dafs er nach Hieckes Muster und zum Teil unter H.s Mitwirkung den deutschen Unterricht erteilte. Wenn die Realschule die Erwartung ihrer Direktoren Glasewald und Hiecke, dafs sie sich als jüngere Schwester dem Gymnasium ebenbürtig an die Seite stellen möchte, je länger desto mehr erfüllte, so war das nicht zum wenigsten G.s Verdienst. Aber auch dem Gymnasium kam seine Thätigkeit zu gute, wenn er auch nur wenige Stunden dort erteilen konnte. Die Vertrauensstellung zu seinem Direktor, die von Jahr zu Jahr mehr den Charakter innigster Freundschaft annahm, brachte es mit sich, dafs er H., der oft leidend war, manche lästige Verwaltungsgeschäfte abnehmen durfte. Dazu kam, dafs G. nicht nur im Lehrerkollegium überhaupt eine geachtete Stellung einnahm, sondern auch besonders auf die jüngeren Kollegen einen ungesuchten, aber nicht geringen Einflufs ausübte. Sie fanden in ihm ein vortreffliches Vorbild, einen stets willfährigen Berater und in seiner Häuslichkeit einen anregenden geselligen Verkehr. Und auch über den Kreis der Schule hinaus wufste sich G. in derselben ungesuchten Weise durch seine liebenswürdige Persönlichkeit, sein gediegenes Wissen, seinen lautern Charakter und die Anziehungskraft seiner Häuslichkeit besonders in Universitätskreisen Achtung und Anerkennung und eine gesellschaftliche Stellung zu schaffen. Bei Gelegenheit des 400jährigen Jubiläums der Universität wurde er am 19. Oktober 1856 von der philosophischen Fakultät zum Doctor honoris causa promoviert. Es ist daher nicht zu viel gesagt, wenn es im Greifswalder Programm Ostern 1862 heifst: „Michaelis 1861 erlitten wir einen empfindlichen Verlust, indem der Oberlehrer Dr. Gandtner als Direktor an das Gymnasium und die mit demselben verbundene Realschule zu Minden berufen wurde. Er hat sich durch Gründlichkeit der Bildung, durch eine edle Persönlichkeit und durch didaktische Einsicht gleich ausgezeichnet, um die Schule und namentlich um die Realschule, als deren Stütze er mit Recht galt, die gröfsten Verdienste, sowie die allgemeine Achtung und Liebe erworben; sein Andenken wird uns unvergefslich bleiben". — Diese Worte sind nicht mehr von Hiecke geschrieben; H. war am 6. Dezember 1861 gestorben; seine älteste Tochter hat G. als Pflegetochter angenommen. —

In Minden galt es — nach dem Zeugnis eines damaligen Lehrers — zunächst, ein gewisses Mifstrauen der Altphilologen am Gymnasium gegen den Mathematiker und Realschulmann zu überwinden. Indessen gelang dies G. verhältnismäfsig bald, da er als alter Portenser eine gründliche philologische Vorbildung besafs, so dafs er nicht nur das Latein in Realprima und die Lektüre des Vergil in II gymn. übernehmen konnte, sondern

auch oft genug vertretungsweise lateinische und griechische Stunden selbst in I gymn. erteilte. Besonders aber behielt er sich am Gymn. als Hauptgegenstand seines Unterrichts das Deutsche in I vor und übernahm dazu den Geschichtsunterricht erst in II, dann in I. In den Bereich dieses Unterrichts wufste er durch die Besprechung mannigfaltiger Lesestücke und Aufsatzthemata aus den verschiedensten Lehrfächern vielfachen Stoff hereinzuziehen, und da er überall das Sachliche und Anschauliche herauszuheben verstand, so lernten die Schüler es unvermerkt, auch bei der fremdsprachlichen Lektüre namentlich auch bei der Privatlektüre auf den Zusammenhang des Inhalts, das Geschichtliche, Antiquarische, Ästhetische zu achten und daran Gefallen zu finden. — An der Realschule wechselte er im mathematischen Unterricht der II und I mit dem Mathematiker ab, der vor seinem Eintritt diesen Unterricht gehabt hatte, so dafs jeder von beiden die Schüler von II bis zum Abiturientenexamen durchführte. Hier lag ihm besonders eine weise Beschränkung des mit dem Gedächtnis anzueignenden Unterrichtsstoffes am Herzen; in jedem Gegenstande sollte das Geistbildende herausgehoben und ein selbständiges Können des Schülers erzielt werden. Auch hier ist aus seinem Unterricht ein Schulbuch hervorgegangen, das weite Verbreitung gefunden hat: Die Elemente der analytischen Geometrie, die er zunächst als Wiederholungsheft für seine Schüler im Schulprogramm hatte abdrucken lassen. Er war aber in Minden nicht nur der bewährte Lehrer, sondern ein hervorragender Direktor. Für seine Schüler sorgte er mit väterlichem Wohlwollen, ihnen selbst und ihren Eltern war er der zuverlässigste Ratgeber, manchem hat er in geistiger, manchem in Gewissensnot zurechtgeholfen, viele haben über die Schulzeit hinaus seine herzliche Teilnahme erfahren, so die, welche während des Krieges in Feindesland standen, nicht wenigen hat er die Wege für ihr späteres Fortkommen geöffnet oder geebnet. Hatte er schon als Lehrer in Greifswald grofsen Einflufs auf jüngere Kollegen gehabt, so gelang es ihm als Direktor, eine ganze Reihe tüchtiger Lehrer heranzubilden, von denen manche jetzt in leitenden Stellungen an Gymnasien, Realschulen, höheren Töchterschulen in seinem Sinne und nach seinem Vorbilde wirken. Wie früher seine Direktoren, so schenkte ihm hier sehr bald der Provinzial-Schulrat Geheimrat Suffrian das gröfste Vertrauen. Auch auf den Direktoren-Konferenzen, die alle drei Jahre in Soest zusammentraten, wurde sein Wort und seine Person hoch geschätzt. — In der Verwaltung der äufseren Angelegenheiten seiner Mindener Doppelanstalt hatte er mit grofsen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Zahl der Lehrer war oft nicht ausreichend, namentlich darum nicht, weil oft langdauernde Vertretungen nötig wurden; die Besoldungen waren knapp bemessen, das Schulgebäude und die Direktorwohnung völlig unzureichend. Dazu kam, dafs das Patronat zwischen Stadt

und Staat geteilt war und jede Geldbewilligung bei beiden durchgesetzt werden mufste. Mit unermüdlicher Geduld erlangte er es, dafs wenigstens die dringendsten Bedürfnisse in der Zahl und Besoldung der Lehrer befriedigt wurden und dafs die schwierigste Angelegenheit, der Bau eines neuen Schulhauses, bei seinem Abgange so weit gefördert war, dafs der Bau unter seinem Nachfolger zur Ausführung gelangte. Auch in Minden reichte sein Einflufs weit über den Kreis der Schule hinaus; sein Haus war der Mittelpunkt einer edlen Geselligkeit; seiner Mitwirkung war es zu danken, dafs gute Musikaufführungen mit Hülfe auswärtiger Künstler stattfinden konnten, dafs ein Theater eingerichtet wurde, auf dem namhafte Schauspieler und Sänger aus Hannover Vorstellungen gaben. So wurde es auch in Minden allgemein bedauert, als er Michaelis 1871 von dort abberufen wurde. Das Programm der Schule von Ostern 1872 sagt darüber: „Den schmerzlichsten Verlust erlitt die Anstalt durch das Ausscheiden des Direktors Dr. Gandtner, welcher, nachdem er 10 Jahre lang derselben vorgestanden hatte, Michaelis ausschied, um in das Provinzial-Schulkollegium zu Berlin als Schulrat einzutreten. Durch die grofse Treue, Einsicht und Gewandtheit, durch den mit vieler Liebe gepaarten Ernst und durch die Energie der Gesinnung, womit er die in vieler Beziehung besonders schwierigen Verhältnisse der hiesigen Doppelanstalt 10 Jahre hindurch leitete, hat er dieselbe zu hoher Blüte gebracht und sich nach allen Seiten hin grofse Anerkennung, Verehrung und Liebe erworben, welche bei seinem tief bedauerten Scheiden in mannigfaltiger Weise zum Ausdruck gelangten. Die Schule selbst aber wird ihm unter der Zahl der Direktoren immer ein besonders ehrendes und dankbares Andenken in ihren Annalen bewahren. Möge ihn Gottes Segen auch in seiner neuen einflufsreichen Stellung wie bisher begleiten!"

Was G. als Schulrat gewirkt und gewesen, darüber kann jeder von Ihnen, m. H., der ihn als solchen gekannt hat, bessere Auskunft geben als ich, und ich werde einem jeden von Ihnen dankbar sein, der mir aus seiner eigenen Erinnerung Mitteilungen machen will, die sich für ein vollständigeres Lebensbild G.s verwerten lassen. Herr Direktor Vogel ist bereits so freundlich gewesen und wird es mir wohl gestatten, kurz hier wiederzuerzählen, dafs ihn G. gegen seine eigene Neigung bestimmt hat, sich in den naturgeschichtlichen Unterricht einzuarbeiten und unter seiner Mitwirkung einen Lehrplan für den naturgeschichtlichen Unterricht aufzustellen und zwar nach der von Lüben angeregten und jetzt fast allgemein verbreiteten, damals aber hier in Berlin noch wenig gekannten Methode. Die Frucht dieser Anregung, die Leitfäden der Botanik und Zoologie von Vogel, Müllenhoff, Gerloff und Kienitz sind Ihnen allen bekannt. Diese und der Botanische Garten der Stadt Berlin haben nicht wenig dazu bei-

getragen, diesen früher vielfach vernachlässigten Unterricht in fruchtbringender Weise umzugestalten. Mit diesem Beispiel von G.s Wirksamkeit mufs ich mich heute begnügen. Ich kann aber aus eigner Erfahrung noch hinzusetzen, dafs mir selbst, seit ich in diese Provinz gekommen bin, noch mancher Grufs an G. aufgetragen worden ist, dafs mir sein vielseitiges Wissen, seine reiche Erfahrung, sein ruhiges, wenn auch strenges, aber stets sachliches und gerechtes Urteil, und vor allem sein Vertrauen erweckendes, von echter Humanität getragenes Wesen von den verschiedensten Seiten gerühmt worden ist. Überhaupt lag ja eine ganz besondere Anziehungskraft in seiner Leutseligkeit und gewinnenden Persönlichkeit, das zeigte sich auch im Privatverkehr, u. a. jedesmal wenn er von einer Reise zurückkehrte; stets hatte er sich neue Herzen gewonnen.

Zu den im Oktober 1873 von dem Minister Falk abgehaltenen Konferenzen über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens wurde auch G. einberufen, und hier vertrat er mit gleicher Sachlichkeit und Unparteilichkeit die Ziele und Erfolge der Realschulen und der Gymnasien. Am 1. Juli 1876 berief ihn derselbe Minister Falk als vortragenden Rat ins Ministerium. Hier arbeitete er in gröfster Eintracht mit seinen nächsten technischen Kollegen, aber auch bei den übrigen Kollegen wie bei den Spitzen der Verwaltung genofs er das gröfste Vertrauen, und über die amtlichen Beziehungen hinaus bildete sich in den beteiligten Kreisen ein intimer geselliger und freundschaftlicher Familienverkehr. Die gröfste und mühevollste Arbeit jener Zeit, das Falksche Schulgesetz, scheiterte freilich, aber die besonderen auf das höhere Schulwesen bezüglichen Arbeiten verliefen nicht so erfolglos. Zwar wurden, solange G. noch im Ministerium war, nur die neuen Lehrpläne und die Prüfungsordnung für höhere Lehranstalten im Jahre 1882 herausgegeben und durchgeführt, aber auch die Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Lehramts und die Frage ihrer praktischen Vorbereitung waren schon Gegenstände umfassender Erhebungen und Vorarbeiten, an denen G. mit beteiligt gewesen ist. Bevor sie zur Durchführung bezw. zum Abschlufs kamen, wurde G. zum Kurator der Universität Bonn ernannt.

Seine Wirksamkeit in dieser Stellung, die er Ostern 1885 antrat, wird in der zu seinem 70. Geburtstag von Rektor und Senat ihm überreichten Adresse in folgenden Worten geschildert: „Die Universität fühlt sich eng verbunden mit ihrem Kurator und . . empfindet lebhaft die Vorteile, welche sie Ihrer ebenso wohlwollenden als umsichtigen Thätigkeit verdankt . . . Der reiche Schatz Ihrer Erfahrungen . . kam unserer rheinischen Hochschule zu gut, und die Jahre Ihrer amtlichen Wirksamkeit müssen als ebenso ereignis- wie erfolgreiche in der Geschichte der Bonner Universität verzeichnet werden. Ihrer kräftigen Verwendung verdanken wir wesentlich die Er-

weiterung und die reiche Ausstattung der wissenschaftlichen Institute, den Neubau der Bibliothek sowie die Herstellung des Poppelsdorfer Schlosses; und die Schattengänge nebst den neuen Anpflanzungen des Hofgartens zeugen in erfreulicher Weise von der Sorgfalt eines feinsinnigen Freundes der Pflanzenkunde und der Gartenkunst. Aber in noch höherem Mafse verehren wir die hilfsbereite Teilnahme für die Wünsche, Sorgen und Hoffnungen aller Angehörigen der Universität, die sich in zahlreichen Fällen auf die Hinterbliebenen erstreckte, die immer wohlwollend, rücksichtsvoll, allen gerechten Ansprüchen geneigt und durch die Eigenart der Verhältnisse bestimmt und geleitet sich zeigte. Das Wirken — und was gerade an unserer Hochschule so wertvoll ist — das einträchtige Zusammenwirken aller Kollegen wurde wesentlich dadurch gefördert, und der Name des Kurators hat, während Sie ihn tragen, sich in seinem vollen Inhalt bewährt. So wurden denn auch Sie getragen von der Verehrung, der Liebe, dem Vertrauen aller Angehörigen der Universität, ja wir dürfen hinzusetzen aller Bewohner unserer Stadt, und wie wir Sie in rüstiger Kraft, in nie versiegender Geistesfrische für uns thätig sahen, so tragen wir auch die Hoffnung, dafs Sie noch manche schöne Jahre zu eigener Freude, zum Wohl der Hochschule uns erhalten bleiben".

Eine Zeit lang schien es, als solle diese Hoffnung in Erfüllung gehen. Ein ernstes Unwohlsein, welches G. einige Wochen vor seinem 70. Geburtstag überfallen, war so weit überwunden, dafs er nicht nur zahlreiche Deputationen und Besuche an diesem Tage empfangen, sondern auch die von nah und fern eingehenden schriftlichen Glückwünsche einzeln und eigenhändig beantworten konnte. Der Besuch von Kissingen, die gewohnten alljährlichen Erholungsreisen, die allerdings nach dem Rate des Arztes im nächsten Jahre auf Ostern und Herbst verteilt wurden, brachten immer wieder neue Kraft, so dafs sich G. immer wieder bestimmen liefs, sein Gesuch um Pensionierung noch zurückzuhalten. Als aber im März vorigen Jahres ein langandauernder asthmatischer Anfall ihn zu ersticken drohte, da zeigte sich klar, dafs sich in dem sonst so widerstandsfähigen Körper ein schweres Leiden durch eine Veränderung der Blutbildung langsam vorbereitet hatte. Die Hoffnung, durch einen Aufenthalt in Wiesbaden während der Osterzeit das Leiden zum Stillstand zu bringen, erwies sich als trügerisch. Mit unheimlicher Sicherheit wurde ein Organ nach dem anderen in Mitleidenschaft gezogen, die Anfälle wiederholten sich und liefsen den Körper jedesmal schwächer zurück. Mit bewunderungswerter Geduld und immer gleicher Freundlichkeit gegen seine Umgebung, immer noch gern zu einem Scherz bereit ertrug G. diesen Zustand. Mehr als einmal schien der Lebensfunke zu erlöschen, zum letzten Male flackerte er etwas lebhafter auf, als G. am 1. Oktober zu seinem 50jährigen Amts-

jubiläum, mit dem er zugleich aus dem Dienste schied, nochmals wie kurz zuvor, als ihm der Stern zum Roten Adlerorden 2. Klasse verliehen worden war, zahlreiche Beweise der Anerkennung, Liebe und Anhänglichkeit entgegengebracht wurden. Wenige Wochen später, am 25. Oktober 1895, war die letzte Kraft erschöpft, sanft und ruhig entschlief G., um nicht wieder zu erwachen. In dem Wunsche, ihrem Kurator die letzte Ehre zu erweisen, vereinigten sich alle sonst so scharf sich befehdenden Parteien der Studentenschaft, farbentragende und nicht farbentragende Vereinigungen und Verbindungen, Korps und Burschenschaften, evangelische und katholische Vereine; und wenn es noch eines Zeichens bedurft hätte, in wie weiten Kreisen G. geachtet und geliebt war, so mufste die allgemeine Teilnahme an ihrem Verluste den Hinterbliebenen dies zeigen. Aus mehr als einem dieser Beileidsschreiben aber, besonders aus solchen von früheren Schülern und von Lehrern, die unter G.s Leitung gearbeitet, ging hervor, welchen Einflufs eine in sich gefestete Persönlichkeit auszuüben vermag, die selbstlos nicht das Ihre sucht, sondern von herzlichem Wohlwollen geleitet andere zu fördern bemüht ist.

Berlin. E. Gruhl.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Gustav Friedrich, Die höheren Schulen und die Gegenwart. Leipzig 1896, Ed. Wartigs Verlag, E. Hoppe. 51 S. 8. 0,60 M.

Dem ersten Eindruck nach eine frisch und energisch geschriebene Broschüre voll Temperament und kräftiger Einseitigkeit, aber — sehr einseitig. Der Verfasser ist ein warmer Freund und Verehrer des klassischen Altertums und seiner Kultur, für den Primat der alten Sprachen in unserem höheren Unterricht tritt er mit Entschiedenheit ein, das Griechentum ist ihm als Welt der Freiheit und der Schönheit besonders wert. „Der griechische Geist ist qualitativ vorzüglicher als alles, was vorher da war"; im Gegensatz zu ihm erscheinen die Menschen des Mittelalters in ihrem Verhältnis zu den Dingen geradezu „pathologisch", ihre Betrachtung der Welt „infernalisch". Der Bildung unserer Zeit, der Schule und der Jugend die Beziehung zur Antike zu erhalten, ist daher des Verfassers Bestreben. Die Gefahr, die dem klassischen Unterricht von Seiten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Strömung unserer Tage droht, kennt er, vielleicht überschätzt er sie sogar; wenigstens wird nirgends ausdrücklich anerkannt, dafs die Geisteswissenschaften auf der ganzen Linie im Vorschreiten begriffen sind und der einseitige und abergläubische Kultus der Naturwissenschaft aus unserer Bildung bereits wieder zu schwinden beginnt. Umgekehrt aber unterschätzt Friedrich nun seinerseits den Wert des Unterrichts auf mathematisch-naturwissenschaftlicher Basis, wenn er meint, derselbe erschwere Leistungen auf anderen Gebieten und habe nur „den Wert einer Vorbereitung für ganz bestimmte Berufe, die Bedeutung der Fachschule". Ja auf S. 12 geht er sogar zu dem denunziatorisch klingenden und nach meinen Erfahrungen durchaus unbegründeten Angriff über: „es sei kein Zufall, sondern in der Sache begründet, dafs die Männer, die von den Naturwissenschaften herkommen, als Politiker selten namhaftes leisten, in der Regel sich doktrinären Parteien zuwenden und einem unfruchtbaren Radikalismus verfallen". Aber damit, dafs der Wert der naturwissenschaftlichen Bildung geringer veranschlagt wird, ist dem philologischen Unterricht die verlorene Wertschätzung der modernen Welt noch nicht ohne weiteres zurück-

gewonnen. Das weifs auch der Verfasser, und deshalb stellt er sich die Frage: wie kann das klassische Altertum für die Gegenwart fruchtbar und dadurch unserer heutigen Generation wieder lieb und wert, „schmackhaft" gemacht werden? Die Antwort lautet: dadurch dafs man diesen Unterricht unter einen neuen Gesichtspunkt stellt, ihm sozusagen einen „präsenten" Inhalt giebt, und das ist, nach des Verfassers Ansicht, der politische und sozialwissenschaftliche. Das Gymnasium „hat eine Richtung auf Leben und Politik zu nehmen"; politisches Verständnis, politische Schulung ist das Ziel, auf das es hinzuarbeiten hat; da wir „uns ökonomisch noch mehr als politisch neben und vor den übrigen Völkern behaupten müssen", so ist damit das Vorwiegen der Staatswissenschaft im engeren Sinn, des sozialpolitischen Gesichtspunktes begründet. Unklar bleibt hierbei freilich durchaus das Verhältnis des Politischen zum Sozialwissenschaftlichen; auf die von K. Lamprecht in der Deutschen Zeitschrift für Geschichtswissenschaft neuerdings so geistreich und eindringend erörterte Frage: was ist Kulturgeschichte? wüfste Friedrich schwerlich eine bestimmte und widerspruchsfreie Antwort zu geben. Dafür kommt auch hier alsbald wieder Übertreibung und Überschätzung, wenn es z. B. von der Sozialwissenschaft (N. B. nicht etwa vom sozialen Geiste) heifst, dafs sie „das Ich unserer Zeit" sei und „sich wie das Meer gleichmäfsig über den ganzen Globus intellectualis ausbreite" und deswegen sozusagen auch das Lebenselement der Schule werden müsse. Für diese Schulung aber können nur Geschichte und klassische Philologie in Betracht kommen. Allein Geschichte als Ganzes, auch als „Kulturgeschichte" — was ist Kulturgeschichte?! —, wird abgewiesen. „Von Kulturgeschichte wird man nur in dem Sinn sprechen können, dafs man darunter die Gesamtheit der Spezialgeschichten versteht"; „Kulturgeschichte im eigentlichen Sinn (?!) bleibt nur übrig und möglich für die antike Welt, und insofern man den Einblick in ein solches Ganzes, die da gewonnenen Einsichten mit Recht den Erfahrungen des wirklichen, des eigenen Lebens als am nächsten kommend ansieht, wird die Menschheit zum Zweck der Erziehung immer wieder zum Altertum zurückgehen müssen". Klarer und besser begründet ist der Gedanke, dafs der Schüler nur in der Geschichte des Altertums alles aus erster, statt aus dritter Hand „fertig und schattenhaft", erhalte. Dagegen ist die Behauptung, dafs „wirkliche Geschichte", d. h. Geschichte mit Ausschlufs des Biographisch-Persönlichen, das zwar den Knaben am meisten interessiere, aber stets etwas Irrationales habe, nur im Altertum möglich sei, diese Behauptung ist angesichts der stark ausgeprägten Individualitäten gerade der griechischen Geschichte weder an sich einwandfrei noch für die Thesis des Verfassers beweisend. Aber item, aus diesen Gründen allen soll nicht die Geschichte im ganzen, sondern nur das philologisch zu betreibende Studium der antiken Litteratur, die durchaus po-

litisch sei, für unsere Gegenwart so wertvoll sein. Und nun wird an sozialen Erscheinungen aus dem Altertum, besonders an dem Beispiel Roms und „seiner sozialen Frage“ gezeigt, wie moderne Verhältnisse und Fragen auf sie angewendet und durch sie begriffen werden können. Daraus ergeben sich in erster Linie Forderungen für die Bildung der philologischen Lehrer. Ihr Studium mufs ein anderes werden, sie müssen gründlich Nationalökonomie treiben, und die Philologie selbst mufs sozialwissenschaftlich umgestaltet werden. Zunächst das erste. Da ist es echt deutsch gedacht, dafs die Reform wieder einmal zuvörderst durch ein neues Examensfach eingeleitet werden soll: „Damit das Anhören volkswirtschaftlicher Vorlesungen zu etwas führe (!), wäre eine Prüfung ans Ende zu stellen, welche sich leicht an das Examen in allgemeiner Bildung anschliefsen liefse“. Dafs doch der Deutsche sich Bildung nur in Form von Examensleistungen vorstellen kann und jedes Element der Bildung durch eine Prüfungskommission kontrolliert und konstatiert wissen will! Und vollends die unselige Prüfung in „allgemeiner Bildung“! Übrigens hätte ein Wort darüber doch nicht fehlen dürfen, dafs der Zug zum Sozialen auf unseren Hochschulen und bei unseren Studenten auch jetzt schon vorhanden ist; dafs sich ihm einstweilen noch Juristen und Theologen mehr hingeben, als — viele löbliche Ausnahmen abgerechnet — der Durchschnitt unserer Philologen, entspricht allerdings vielleicht den Thatsachen und rechtfertigt daher die energische Mahnung des Verfassers. Seine zweite Forderung richtet sich an die Vertreter der philologischen Wissenschaft, dafs sie sich zu „einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung des Altertums“ entschliefsen möchten; denn „nur wenn die Philologie eine sozialwissenschaftliche Betrachtung hinzunimmt (sic!), wird sie zu einem allgemeinen Verständnis der antiken Welt gelangen“. Dafs unsere Philologen aber nicht ohne weiteres diese neue Auffassung ihres Faches acceptieren werden, ahnt der Verfasser wohl und daher erklärt er, hier sei „der Punkt, wo die Schule mitten innestehend zwischen Leben und Wissenschaft und eine Art Vermittlerin zwischen den beiden, in der Lage sei, ihrerseits einmal einen entschiedenen Einflufs auf die Wissenschaft auszuüben und zwar — zu deren Heil“. In allem dem sehen wir Einseitigkeit und Übertreibung, um nicht zu sagen: Phrase. Wahr ist, dafs die Geschichte mehr als bisher Kulturgeschichte werden mufs, übrigens — man denke z. B. an Lamprechts Deutsche Geschichte — auch schon geworden ist, und dafs unser Blick namentlich auch für die wirtschaftliche Seite der Vergangenheit, also auch des Altertums sich schärfen, unser Interesse daran wachsen mufs; das macht sich aber in der Litteratur, im Universitäts- und Schulunterricht auch bereits geltend, da und dort noch zu wenig, aber ganz übersehen wird es wohl nirgends, nicht einmal mehr da, wo man dagegen streitet und Opposition macht. Aber das ist doch

immer nur eine Seite, wenn man nicht der „materialistischen“ Geschichtsauffassung und ihrer Einseitigkeit verfällt, gegen die sich ja der Verfasser selbst, in fast übertriebener Geflissentlichkeit und Ängstlichkeit, ablehnend verhält; die anderen Gesichtspunkte und Elemente dürfen darüber nicht übersehen und vernachlässigt werden, vor allem nicht das rein Politische, dessen Verhältnis zum „Sozialwissenschaftlichen“ freilich wie schon gesagt ganz im Dunkeln bleibt; und auch nicht — dem Verfasser zum Trotz! — das Biographisch-Persönliche, das Lamprecht in dem schon zitierten Aufsatz von verwandten Gesichtspunkten aus doch ganz anders würdigt als Friedrich. Dafs die Schule dem modernen Leben mehr angenähert werden mufs, ist durchaus richtig; die Gefahr, dafs infolge davon „unsere jungen Leute sich für den Sozialismus gewinnen lassen“ könnten, fürchte auch ich nicht — freilich aus ganz anderen Erwägungen heraus als Friedrich, der in dem Strebertum vieler (aber doch nicht aller!) Primaner den besten Schutz dagegen zu sehen scheint: die Behauptung: „dafs einer von diesen jungen Leuten auch nur daran dächte, der Sozialdemokratie beizutreten, ist grotesk“, ist angesichts der vielen Akademiker in ihren Reihen doch mehr als kühn und auch nach meinen persönlichen Beobachtungen auf der Hochschule durchaus falsch. Aber der laute Lärm des Politischen und Sozialen ist auch im Leben nicht das Einzige, auch im Altertum nicht; Winckelmann sprach von der stillen Gröfse desselben, und Jean Paul forderte deshalb ganz im Gegensatz zu dem Verfasser der vorliegenden Schrift, durch den stillen Tempel der grofsen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens zu gewinnen. Davon weifs und will Friedrich nichts wissen; der Wert der Bildung des innern Menschen kommt bei ihm nicht zu seinem Recht; das zeigt gerade die Stelle, wo auch er von „einer ungehemmten Ausgestaltung der Individualität“ redet, in fast erschreckender Weise. Im engsten Zusammenhang mit dieser Verständnislosigkeit für das Stille und Innerliche steht auch seine Abneigung gegen die Philosophie, von der er mit skrupelloser Sicherheit erklärt: „sie hat keines der grofsen Probleme gelöst, die die Menschheit erregen; ihre Insolvenzerklärung ist eine vollständige“; und mit Beziehung auf Hegel, für dessen Gröfse er ein erfreuliches Verständnis zeigt, heifst es mehr unhöflich als witzig: „man kann ein grofser Philosoph und doch (sic!) ein bedeutender Mensch, ein tiefsinniger und kluger Kopf sein“. Solche Urteile sind nicht nur Übertreibungen, sie sind auch anachronistisch; so redete man vor 40 und 30 Jahren über Philosophie, heute ist auch ihre Schätzung längst wieder im Aufsteigen begriffen. Und wenn Friedrich neben Hegel auch auf Plato und Aristoteles hinweist als auf solche, welche im Geschichtlichen, Sozialen und Politischen der Welt etwas zu sagen hatten — den Sozialisten Fichte kennt er wohl nicht —, und wenn er Nietzsche schon um eines einzigen Wortes willen „liebt“, so finde ich hierin

allerdings „Widersprüche“ und Inkonsequenzen aller Art. Zum Vorwurf aber ist diesem Verächter der Philosophie zu machen, dafs er abspricht, ohne zu wissen, dafs zur Philosophie auch die Ethik gehört und dafs diese längst schon den Schritt zur Sozialethik gethan hat und im Bund mit der Nationalökonomie auch ihrerseits sich an dem Kampf um die soziale Weltanschauung beteiligt; so kann nicht einmal von seinem einseitigen Standpunkt aus von „den praktisch unfruchtbaren philosophischen Kollegien“ geredet werden. Und überhaupt, das Wort, das er den jungen Mann nach Abschlufs seiner Studien sprechen läfst: „jetzt wo ich am Ende bin, weifs ich erst, wie ich es hätte anfangen sollen“, — sollte das nicht auch dem Studium der Philosophie zu gute kommen, der es vielleicht mehr noch als jeder andern Wissenschaft um „eigenes Studium“ und nicht um jene von ihm vermifsten fertigen Lösungen „der grofsen Probleme“ der Menschheit zu thun ist? Dagegen ist mir persönlich der Protest des Verfassers gegen das zu viel Machenwollen der Methodiker in der Pädagogik durchaus sympathisch, „die Schablone seminaristischer Anleitung“ fürchte auch ich. Ich habe gegen die Kandidaten-Seminare auf Grund der Erfahrungen, die doch nicht blofs deren Leiter, sondern die auch die Seminaristen damit machen, neuerdings noch weit mehr auf dem Herzen und pflichte den energischen Ausführungen R. Richters darüber vorläufig einmal völlig bei. Auch das Wort von Friedrich ist gut: „wieviele Seminarjahre der junge Lehrer hinter sich habe, eine Erfahrung bleibt ihm nicht erspart: die Schwierigkeit der reellen Leistung“. Aber daneben leider gleich wieder die Phrase: „heute giebt es nur noch eine Methode: wirkliche geistige Überlegenheit“, und die Übertreibung: „die paar brauchbaren Handgriffe gehen in die hohle Hand“: wenn Pädagogik etwas so Einfaches wäre, wie viele gute Lehrer müfsten wir dann haben! — Und so kann ich schliefslich von dem Ganzen sagen, dafs ich mich des Geistes, aus dem heraus das Büchlein geschrieben ist, an sich wohl freue: es ist durchaus modern und hält darum doch fest an der Welt der Griechen und Römer, und es ist erfreulich sozial; aber gerade hier übertreibt der Verfasser und fällt oft sogar ins Phrasenhafte und Grofswortige. Auch die Pädagogik hat nicht nur auf der einen Seite rechts ihre Vertreter aus dem Reiche des Königs Stumm, sondern auch, das lehrt diese Schrift, zur linken als Sozialpädagogik, die doch erst im Werden ist, jetzt schon ihre Fanatiker; so ist für mich, der ich mich diesem sozialen Zuge durchaus hingebe, die Broschüre geradezu eine Mahnung zur Selbstkritik und zur Besonnenheit geworden. Freilich führt mich das Wort „Sozialpädagogik“ noch auf einen Punkt, an dem ich mich zu dem Verfasser vollends in diametralem Gegensatz befinde: für ihn ist das Soziale in der Schule lediglich Lehre und Sache theoretischer Unterweisung, darum legt er auf seine Auffassung der Philologie so grofses Gewicht; für mich ist es wesentlich Praxis und Leben, und des-

halb kann ich auch hier das Wort so hoch unmöglich schätzen, sondern verlange vor allem die Pflege eines wahrhaft sozialen Geistes in der Einrichtung der Schulen, in der Gesinnung der Lehrer und in dem Leben der Schüler; davon verspüre ich in dem Büchlein kaum einen Hauch, nur auf S. 39 klingt etwas davon an; darin sehe ich seinen Hauptmangel. Etwas weniger grofse und neue Worte und etwas mehr Pietät und Herz — ich glaube, damit wäre der Schule und dem Leben im Augenblick besser gedient. Schliefslich ist dem „Amerikanismus" gegenüber allerdings auch hier in dieser Schrift ausdrücklich vom „Gemüt" die Rede — auf S. 50; deshalb sage ich auch nur, dafs ich davon in dem Schriftchen nichts „verspüre".

Aber immerhin, das Thema ist interessant und die Ausführungen regen gerade auch durch ihre Übertreibungen und Einseitigkeiten zu allerlei nachdenksamen Überlegungen an; vielleicht würden sie es noch mehr thun, wenn der Verfasser nicht zu viel auf einmal hätte sagen wollen; so kommt er nirgends recht hinab in die Tiefe. Ohne Zweifel hängt das mit seiner Abneigung gegen alles Philosophische zusammen. Ebenso liegen auch die stilistischen Vorzüge der Schrift mehr auf der Oberfläche, das Kecke und Flotte des Tons mufs über manche Untiefen und Unebenheiten hinwegtäuschen. So entsprechen sich ja schliefslich Inhalt und Form und das Ganze macht den Eindruck einer Arbeit aus einem Gufs; aber ich fürchte, der Klang der Glocke ist nicht voll und rein.

Strafsburg i. E. Theobald Ziegler.

---

1) J. J. Felbiger, Methodenbuch, Herausgegeben von Theodor Tupetz Prag u. Wien, Tempsky; Leipzig, Freytag; 1896. XI u. 140 S. kl. 8. 0,75 M.

Die Schrift gehört der Sammlung von Schulausgaben pädagogischer Klassiker an, die Dr. Tupetz herausgiebt. Sie giebt eine zweckmäfsige Auswahl aus der bekannten Schrift des berühmten Volksschulpädagogen und wird namentlich den Volksschullehrern willkommen sein. Vorausgeschickt ist ein neuer Abrifs über Felbigers Leben und Wirken.

2) A. Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Neubearbeitung von J. Rauschenfels u. A. Pinloche. Leipzig 1896, Brandstetter. IV u. 494 S. 8. Preis 7 M.

Das Werk Pinloches ist seit seinem Erscheinen im Jahre 1889 als das beste Quellenwerk über den Philanthropinismus anerkannt. Es ist mit erstaunlichem Fleifse zusammengetragen und verarbeitet den weitschichtigen Stoff übersichtlich und anziehend. Mir scheint, bei dem Erscheinen wurde von manchen Seiten die Veranstaltung einer deutschen Bearbeitung gewünscht. Sie liegt jetzt in dem obengenannten Buche vor. Aber sie ist nicht eine einfache Übersetzung, sondern Pinloche hat alles seit dem ersten Erscheinen

seines Buches bekannt gewordene Material benutzt und seine erste Arbeit verbessert und erweitert. Sie wird zweifellos in dem neuen Gewande in Deutschland auch in weitere Kreise dringen.

Giefsen. Herman Schiller.

---

1) Friedrich Seyring, Führer durch die Litteratur des evangelischen Religionsunterrichtes an höheren Schulen (1886 bis 1895). Berlin 1896, Reuther u. Reichard. 100 S. 8. 1,60 M.

Wer dieses Buch in die Hand nimmt, wird nicht wenig erstaunen über den Reichtum an Büchern, Abhandlungen und Aufsätzen, welche über den Betrieb des Religionsunterrichtes innerhalb des letzten Dezenniums erschienen sind. Der Plan Seyrings, einen besonderen „Führer“ durch diesen Zweig der Schullitteratur zu verfassen, war daher wohl berechtigt, denn nur wenige Fachgenossen werden im stande sein, die Menge der Schriften zu übersehen und aus ihnen das Beste für die Zwecke des Unterrichtes zu entnehmen. Die kritischen Beurteilungen der Schriften, welche als Führer dabei dienen könnten, finden sich zerstreut in etwa 20 pädagogischen und theologischen Zeitschriften vor. Für die Bearbeitung des Führers schien es S. geboten, eine Beschränkung auf die Publikationen der Zeit von 1886—1895 eintreten zu lassen, da vor dieser Zeit erschienene Schriften durch die neueren an Wert überholt oder nach der Einführung der Lehrpläne von 1892 unbrauchbar geworden sind. Ferner waren alle rein wissenschaftlichen theologischen Werke auszuschliefsen, welche dem Lehrer wohl zum Studium dienen können, aber keine direkte Beziehung zum Religionsunterrichte haben. Andererseits hat S. auch Materialien berücksichtigt, welche mit jenem Unterrichte nur in einem losen Zusammenhange stehen, wie die Schriften, welche zur Vorbereitung für Schulandachten dienen, sowie die Lehrmittel für den Unterricht im Hebräischen. Demnach finden wir in dem „Führer“ alle diejenigen Publikationen aufgeführt, welche in den letzten 10 Jahren zur Erläuterung des lutherischen Katechismus, von Kirchenliedern und Bibelsprüchen, sowie über die Behandlung der biblischen und der Kirchengeschichte und der Glaubens- und Sittenlehre erschienen sind. In jeder der vielen Abteilungen, in welche hiernach das Buch zerfällt, sind die Autoren-Namen alphabetisch geordnet. Bei der Fülle der dargebotenen Hülfsmittel wäre der Nutzen des Führers jedoch nur ein geringer, wenn S. nicht auch Eigenart, Wert und Bedeutung der angeführten Schriften dargelegt hätte. Unmöglich aber konnte er selber die letzteren alle lesen und prüfen. Er hat daher die über sie in anerkannten Zeitschriften veröffentlichten Recensionen in abgekürzter Form den Büchertiteln beigefügt, wobei allerdings der Übelstand hervortrat, dafs nicht selten Kritiker mit ganz entgegengesetzten Urteilen unvermittelt neben einander zu stehen kamen, da die Recensenten von verschiedenen religiösen Stand-

punkten aus ihr Urteil gefällt hatten. Der Verf. hat seine Unparteilichkeit dadurch bewiesen, dafs er ohne Parteinahme für den einen oder den anderen Standpunkt die verschiedenen Meinungsäufserungen neben einander stellte und somit dem Leser die Entscheidung überliefs, ob ein Lehrbuch seinen religiösen Ansichten entspreche oder nicht.

Soviel Ref. zu sehen vermag, sind alle im letzten Dezennium über den Religionsunterricht veröffentlichten bedeutsamen Schriften in dem „Führer" zusammengestellt. O. Riemanns Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht ist sogar zweimal (S. 21 u. S. 73) mit den beiden gegensätzlichen kritischen Beurteilungen abgedruckt worden. Dagegen ist R. Neubauers Buch: Martin Luther nicht im besonderen genannt, sondern verborgen geblieben unter der S. 64 angeführten Sammlung: Denkmäler der älteren deutschen Litteratur von Boetticher und Kinzel, deren 3. Band es bildet. Das Werk beruht auf eingehenden Studien der Geschichte und der Sprache Luthers und ist nicht blofs für den Unterricht in der deutschen Litteratur, sondern auch für den kirchengeschichtlichen Unterricht zu empfehlen.

2) F. Gr. Fauth, Leitfaden der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet. Leipzig 1895, Verlag von G. Freytag. 87 S. 8. 0,60 M.

Im engsten Anschlufs an das umfangreiche, 1893 herausgegebene Handbuch der evangelischen Religionslehre von Fauth-Christlieb hat F. ein kurzgefafstes Kompendium unter dem obigen Titel erscheinen lassen, welches auf 87 Seiten im wesentlichen denselben Lehrstoff darbietet, der in dem Handbuche etwa 300 Seiten umfafst. Die Geschichte des Alten und Neuen Testamentes, die Kirchengeschichte sowie die Glaubens- und Sittenlehre sind dort wie hier in 187 Paragraphen behandelt, im Handbuche in eingehender Darstellung, im Leitfaden in kurzen Sätzen und in Andeutungen durch Personen- und Sachnamen. Beide Bücher laufen also einander parallel; und der Verf. bemerkt in der Vorrede, dafs der Leitfaden auch für sich allein im Unterrichte gebraucht werden könne, wenn der Lehrer durch mündlichen Vortrag das Gerippe mit Fleisch und Blut nach Mafsgabe des gröfseren Handbuches versehe. In der That wird der Religionsunterricht nicht zu kurz kommen, wenn der Schüler nur einen den Gang des Unterrichtes andeutenden Leitfaden in die Hand bekommt, der die notwendigsten litterarischen und historischen Notizen enthält, sobald der Lehrer durch sein Wort das Fehlende ergänzt und das nur Angedeutete erläutert. Unter dieser Voraussetzung kann F.s Leitfaden, der wie das Handbuch den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet ist, hier als ein geeignetes Lehrbuch empfohlen werden. Einem anderen Vorschlage zur Verwertung des Leitfadens jedoch, den der Verf. in der Vorrede gemacht hat, wird man nicht beistimmen können. Er hält es auch für zweck-

dienlich, dafs der Schüler für die Geschichte des Alten und Neuen Testamentes und für die Kirchengeschichte das Handbuch und für die Glaubenslehre den Leitfaden benutzt. Allein es ist nicht zulässig, dem Schüler zwei Lehrbücher über denselben Lehrgegenstand zu gleicher Zeit in die Hand zu geben, denn der Gebrauch nur eines Buches macht es ihm möglich, sich darin vollkommen zu orientieren und das Buch und seinen Inhalt lieb zu gewinnen und wert zu halten.

Berlin. J. Heidemann.

J. Hense, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Darstellungen und Übersichten. Erster Teil: Dichtung des Mittelalters. Dritte, verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau 1896, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 256 S. 8. 1,80 M; geb. 2,25 M.

Der nunmehr in dritter Auflage vorliegende die Dichtung des Mittelalters betreffende erste Teil des Henseschen Deutschen Lesebuchs für die oberen Klassen höherer Lehranstalten — die erste Auflage hat Ref. s. Z. im XXXVIII. Jahrgang dieser Zeitschrift (S. 556—559) einer eingehenden Besprechung unterzogen — ist den Forderungen der neuen preufsischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 angepafst. Nach denselben soll, wie ausdrücklich verlangt wird, die Einführung in das Nibelungenlied erfolgen „unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, welche vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind". Der Herausgeber bietet nun, um angesichts dieser Bestimmung seinem Buche die Verwendbarkeit im Unterricht zu erhalten — in der richtigen Erkenntnis nämlich, dafs die vom Lehrer zu behandelnden „Proben" durchaus in den Händen der Schüler sein müssen, damit dieselben sie nicht nur mit dem Ohre, sondern auch mit dem Auge aufzufassen vermögen —, zunächst aus dem Nibelungenliede eine ganze Reihe verhältnismäfsig umfangreicher Stellen im Urtext dar und zwar die zweifellos dichterisch schönsten, die es vor andern verdienen, mit tieferem Verständnis durchdrungen zu werden: Einleitung und Schlufs, den Streit der beiden Königinnen, die Ermordung Siegfrieds, den Seelen- und Todeskampf Rüdigers. Zur Vergleichung sollen sodann dienen, was ebenfalls erwünscht ist, zwei kürzere Proben aus „Gudrun" (VI. und XXIV. âventiure: wie suoze Hôrant sanc und wie Kûtrûnen wart ir kunft kunt getân). Ferner aber hat, was nicht minder Billigung verdient, der Herausgeber wegen der in den Lehrplänen geforderten „Ausblicke auf die höfische Epik und die höfische Lyrik" auch Proben aus Hartmanns von Aue „Iwein", aus Wolframs von Eschenbach „Parzival", aus Gottfrieds von Strafsburg „Tristan" sowie aus den Liedern Walthers von der Vogelweide aufgenommen. Von den genannten Dichtungen Hartmanns ist je der Eingang im Grund-

texte (zur Seite der nhd. Übersetzung) mitgeteilt; aus dem Parzival ist „Trevrizents Rat", aus Tristan „die Schwertleite" (in Auswahl) doppelsprachig zu lesen. Die dargebotenen Lieder Walthers erscheinen, was besonders dankenswert ist, sämtlich zugleich im mittel- und im neuhochdeutschen Text (in der 2. Aufl. war, soviel ich sehe, nur ein Gedicht, „Deutschlands Ehre" überschrieben, zugleich im Urtext als Probe mitgeteilt). Freilich hat, wie der Verf. im Vorwort bemerkt, der Wunsch nach einer möglichst ausgiebigen Zahl von Proben aus den Liedern Walthers eine Ausscheidung mehrerer der früher aufgenommenen Lieder sowie eine Einschränkung der Sprüche Freidanks veranlafst. Die Probe des Althochdeutschen, welche schon die erste Auflage brachte, der Originaltext des Hildebrandsliedes, ist verständlicherweise auch in der gegenwärtigen Auflage erhalten geblieben. Hinzuzufügen ist noch, dafs — nach Angabe des Vorworts — für die Proben mit geringen Abweichungen zu Grunde gelegt ist der Text der Pfeifferschen Sammlung der deutschen Klassiker des Mittelalters, herausgegeben von K. Bartsch.

Somit ist, ohne dafs Umfang und Preis des Werkes erheblich gesteigert worden wären, in der vorliegenden dritten Auflage eine ganze Reihe der schönsten und bedeutsamsten Dichtungen (vollständig oder in Ausschnitten) dem Schüler auch im Grundtexte bequem zugänglich geworden. Schwerlich ist nun wohl die Meinung des Herausgebers, dafs die mitgeteilten Proben sämtlich im Unterricht vor der Klasse vom Lehrer behandelt werden sollen: würde doch dazu die zur Verfügung stehende Zeit nicht im entferntesten ausreichen, da m. E. so, wie zur Zeit das Pensum der II A abgegrenzt ist, höchstens ein Semester auf die „Dichtung des Mittelalters" verwendet werden kann. Vielmehr hat der Herausgeber durch die Darbietung einer gröfseren Anzahl von Originaltexten offenbar nicht nur den Forderungen der Sache gerecht zu werden sich bestrebt, sondern auch einerseits dem Lehrer die Möglichkeit einer freieren Bewegung gewähren, andererseits den Schülern die Gelegenheit zum Privatstudium verschaffen wollen. Unter dieser Voraussetzung ist es durchaus willkommen zu heifsen einmal, dafs zu denjenigen Stücken des Nibelungenliedes und der Gudrun, welche suo loco als Proben des Grundtextes auftreten, anhangsweise auch die nhd. Übersetzung gegeben wird, sodann, dafs für den strebsamen Schüler, der auf Grund der ihm vom Lehrer erklärten Proben tiefer in die Kenntnis des Mittelhochdeutschen einzudringen wünscht, ein auch einzelne grammatische Bemerkungen enthaltendes Wörterbuch beigefügt ist. Ob aber der Herausgeber nicht doch gut thun würde, in einer späteren Auflage — vornehmlich zum Zwecke der Unterstützung und Förderung des Privatstudiums der Schüler — seinem Buche einen wenn auch auf das Allernotwendigste sich beschränkenden Abrifs der mhd. Flexionslehre beizugeben?

Die Anlage des Lesebuches ist im grofsen und ganzen dieselbe geblieben; dagegen hat der Text der litterar- bez. sprachgeschichtlichen Ausführungen, wie ihn die 2. Auflage festgestellt hatte, eine erneute sorgfältige Revision erfahren. In gelegentlicher Erweiterung oder Kürzung, in der leise beiher geschehenden Änderung eines Ausdrucks, in der noch häufigeren Anwendung des Sperrdrucks zeigt sich die bessernde Hand des Verfassers. Bedauerlich aber ist, dafs der in der Beschreibung des Baus der Nibelungenstrophe vorliegende offenbare Irrtum: „jede Zeile beginnt mit einer oder zwei Senkungen als einer Art Auftakt" nicht berichtigt worden ist; es dürfte meiner Meinung nach doch nur etwa heifsen: „zumeist beginnt die Zeile u. s. w."

Ref. schliefst mit dem Wunsche, dafs das Hensesche Lesebuch, das nunmehr auch in seinem ersten Teile wieder auf der Höhe der Situation steht, zu seinen alten Freunden zahlreiche neue hinzugewinnen möge.

Eberswalde. L. Kluth.

A. Jonas, Deutsche Aufsätze für die Oberklassen höherer Schulen. Berlin 1896, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder). VII u. 168 S. 8. 2,20 M.

Nach denselben Grundsätzen und leitenden Gesichtspunkten, nach denen die von demselben Verfasser herausgegebenen „Aufsätze für die mittleren Klassen höherer Schulen" (vgl. unsere Besprechung in dieser Zeitschr. 1896 S. 442) gearbeitet sind, hat er nun auch eine Sammlung von Aufsätzen für die oberen Klassen erscheinen lassen. Auch sie sind „unmittelbar vor der Besprechung mit den Schülern angefertigt worden". Der Zweck, den der Hsgb. verfolgt, ist, „die Lust und Liebe zu den Wissenschaften zu mehren, Gedanken anzuregen und zu befestigen, die für die intellektuelle, wie sittliche Entwicklung unserer Jugend wertvoll und fruchtbringend sind". Dafs durch die Wiedergabe vom Lehrer selbst gefertigter Aufsätze ein klarerer Einblick in das Wesen und in die Methode des deutschen Unterrichts gewährt wird „als durch die blofse Aufzählung der Themen, wie sie in den Schulprogrammen gefordert wird", geben wir dem Hsgb. ohne Einschränkung zu, wenn wir auch nicht verhehlen wollen, dafs wir dabei immer und vor allem die Methode des betreffenden Lehrers, nicht etwa eine allein seligmachende Lehrweise verstanden wissen wollen.

Die Sammlung enthält 63 Aufsätze. Davon behandeln bei weitem die meisten litterarische oder ästhetisch-kritische Stoffe. Daneben finden wir jedoch auch kulturhistorische, allgemeinphilosophische und auch einige künstlerische Materien behandelt (vgl. besonders 57 und 63). Wir möchten den Verfasser zunächst bitten, bei neuen Auflagen mehr, als es bisher geschehen, das Thema in Frageform zu kleiden. Es regt dies viel mehr zum

Nachdenken und zur richtigen Gliederung des Stoffes an. Sodann dürfte eine nochmalige Feile an einzelnen Wendungen geboten sein. Ausdrücke, wie in Nr. 4: „Solch' Kampf des Einzelnen . . .“ klingen, selbst wenn man sie noch sprachlich rechtfertigen kann, zu hart. Auch bezüglich der Zeichensetzung können wir nicht immer zustimmen. Doch dies sind Kleinigkeiten, die dem sonst tüchtigen Buche nicht schaden können. Gehen wir nunmehr auf Einzelerscheinungen ein, so möchten wir als besonders gelungen folgende Nummern hervorheben: Nr. 3 Welche Männer ehrt die Weltgeschichte mit dem Beinamen des Grofsen? Nr. 6 Die Sprache der Wissenschaft und die Sprache der Poesie. Nr. 16 Nathans Parabel von den drei Ringen und ihre Deutung. No. 17 Die tragische Katharsis in Goethes Iphigenie; ebenso Nr. 23, 24, 46 und besonders auch 50 Menschenarbeit, Tierarbeit, Maschinenarbeit.

Verwerfen müssen wir dagegen Nr. 19 Wahrheit und Unwahrheit der Askese; eine solche Betrachtung halten wir für Schüler, selbst in Oberprima, für zu hochliegend. Auch Nr. 20 Die Lüge der sterbenden Desdemona in Shakespeares Tragödie „Othello“ müssen wir ablehnen. Dieser Stoff eignet sich nicht für heranreifende Jünglinge. Die nämliche Erwägung läfst uns wünschen, der Herr Verfasser möge die Nr. 52—54 einschl., die sich an die Lektüre Hamlets anschliefsen, durch andere Aufsätze ersetzen. Der Stoff hat gar zu viel Verfängliches für die Jugend. Man beachte den Satz in Nr. 52 „Denn die Mutter befindet sich schon in einem Alter, wo der Sturm der Leidenschaften schweigt“. Wir sind keine Anhänger der Prüderie, allein wir sollen unseren Schülern nur solche Stoffe bieten, die ihren Geschmack läutern und veredeln. — Nr. 33 Was ist Mitleid? was ist Furcht? möchten wir, als zu allgemein gehalten, bestimmter, etwa folgendermafsen gefafst sehen: „Was verstehen wir, bezüglich der Tragödie, unter Mitleid, und was unter Furcht?“ Abgesehen von diesen Ausstellungen, die uns gerade das Interesse an dem zu besprechenden Buche eingiebt, wünschen wir dem verdienstvollen Unternehmen weite Verbreitung.

Homburg v. d. Höhe. Wilh. Bauder.

A. Wehner, Die Glocke, ein Symbol menschlicher Vereinigung. Darlegung des Gedankenzusammenhanges des Liedes von der Glocke nach einer den philosophisch-ästhetischen Anschauungen Schillers entnommenen Beleuchtung. Mit Originaltext, sinn- und zeitgemäfsen Erörterungen versehen. Leipzig 1896, A. Wehner. 74 S. 8. 1,60 M.

Wenzig hat in der Beilage zum Programm des König-Wilhelms-Gymnasiums zu Breslau 1894: Der Gedankenzusammenhang in Schillers „Lied von der Glocke“ den Nachweis zu führen versucht, dafs dieses das unerreichte Muster einer didaktischen Dichtung sei. In den sogenannten „Betrachtungen“ nämlich soll der Dichter die drei verschiedenen Formen des menschlichen Zusammenlebens

in ihrer Entwickelung haben darstellen wollen: den Familienbund, die staatliche Organisation und eine Gesellschaftsform der Zukunft, die Vereinigung der Menschen zu einer liebenden Gemeine. „Die Form ist zerschlagen“, heifst es auf S. 18, „und aus der Form entsteht ohne Fehl die vollendete Glocke. Im Folgenden wird nun nur von dieser Glocke gesprochen, nicht aber von einer neuen Art der gesellschaftlichen Vereinigung der Menschen. Hier enthüllt sich der symbolische Zusammenhang des Ganzen“. Denn „die ganze Entstehung der Glocke von ihren Anfängen bis zu ihrer Vollendung ist ein Symbol der Entwickelung der gesellschaftlichen Vereinigung der Menschen, wie die Glocke selbst das Symbol einer solchen Vereinigung überhaupt. — Daher kommt, je weiter gegen den Schlufs hin der Dichter sich in diese Symbolik hineinlebt, die schliefsliche auch wörtliche Ineinssetzung von „Glocke“ und „menschlicher Vereinigung“, infolge deren in der letzten Betrachtung, was v. 386—417 (Und dies sei fortan ihr Beruf — So lehre sie, dafs nichts bestehet) von der Glocke gesagt ist, eigentlich Eigenschaften jener idealen Gesellschaftsform bezeichnen soll, die da ist eine liebende Gemeine“. Also „symbolische Identifizierung“ ist das Losungswort für die Erklärung dieses Schillerschen Gedichtes, und dieser Parole ist Wehner in der vorliegenden Schrift gefolgt, die offenbar der Schule dienen soll.

Wie sich aber die Unhaltbarkeit der Wenzigschen Hypothese bezüglich der drei Gesellschaftsformen schon dadurch offenbart, dafs mit dem Hymnus auf die ordnende Gottheit (Heil'ge Ordnung!) nur der „Gesellschaftstrieb“ gemeint sein soll, dafs die Worte über die Bestimmung der Glocke „Eigenschaften jener idealen Gesellschaftsform bezeichnen“, so ist dadurch zugleich das Verfehlte der Arbeit Wehners erwiesen, welcher Wenzigs Hypothese, sie „mit sinn- und zeitgemäfsen Erörterungen“ versehend, blindlings gefolgt ist.

Bartenstein i. Ostpr. Ernst Hasse.

H. Kluge, Geschichte der deutschen Nationallitteratur, 27., verbesserte Auflage. Altenburg 1896, A. Pierer. VI u. 263 S. 8. 2 M, geb. 2,50 M.

Ein Buch, das wie das vorliegende durch 27 Auflagen in weit über zweihunderttausend Exemplaren verbreitet und bereits ins Französische und Englische, teilweise auch ins Italienische übersetzt worden ist, braucht nicht erst angepriesen zu werden; es findet seinen Weg schon von selbst. Denn es steht in der grofsen Zahl der Litteraturgeschichten, über die unser Volk verfügt, in mancher Hinsicht einzig da und ist gleich weit entfernt von einer geistlosen Anhäufung vieler Namen und Zahlen wie von einseitig gelehrter Darstellung, die sich oft ausführlich über unwesentliche Dinge verbreitet. Kluges Stärke liegt zunächst

in der geschickten Auswahl der für Schule und Haus wichtigen Dinge, sodann aber auch in der übersichtlichen Anordnung, in der gewandten und fliefsenden Darstellung und vor allem in den trefflichen Inhaltsangaben und Charakteristiken der besprochenen Hauptwerke. Dabei werden in Fufsnoten reichliche Litteraturnachweise für solche gegeben, die sich eingehender mit diesem oder jenem Abschnitte beschäftigen wollen. Von Auflage zu Auflage merkt man, besonders in Nachtragungen neuerschienener Schriften, die bessernde Hand; doch würde es zu weit führen, wollten wir hier alle die Abweichungen verzeichnen, durch die sich die neueste Auflage vorteilhaft von ihren Vorgängerinnen abhebt. Dem Buch ist sicherlich besser gedient, wenn wir hier einige Vorschläge zu seiner Vervollkommnung machen.

Die sprachlichen Angaben der alt- und mittelhochdeutschen Zeit sind mehrfach nach den neuesten Forschungen zu bessern; f. B. ist das u des ahd. Instrumentalis nicht mehr als lang (û) zu bezeichnen. Ab und zu werden noch veraltete Bücher mit aufgezählt, während wir viel bessere aus der Gegenwart zur Verzügung haben z. B. S. 86 A. 1 bei den Sprachgesellschaften, wo statt der 1824 und 1848 erschienenen Schriften von O. Schulz und Barthold erwähnt werden mufsten: H. Wolff, Der Purismus in der deutschen Litteratur des 17. Jahrhunderts (Strafsburg 1888) und H. Schultz, Die Bestrebungen der Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts (Göttingen 1888); ebenso durften S. 143 bei den Erörterungen über Lessings Sprache neben Cosacks Programm und A. Lehmanns Schrift (1875) nicht unerwähnt bleiben der schöne Aufsatz von O. Immisch in den Jahrb. f. Philol. und Pädag. 1887, II S. 331 ff. und S. 393 ff. und die ausführliche Auseinandersetzung von E. Schmidt, Lessing II 683—735 (vgl. auch meine Schrift über „Unsere Muttersprache“, 3. Auflage 1897, S. 27 f. und 69 ff.). Ferner ist es, um Irrtümer zu verhüten, wünschenswert, dafs hier und da genauere Angaben gemacht werden. Z. B. steht S. 72 bei Meister Eckhart „Ein Dominikaner aus Augsburg“, was zu der Auffassung verleiten könnte, dafs er aus Augsburg gebürtig wäre und nicht aus Thüringen, wie man jetzt wohl allgemein annimmt (vgl. E. Schröder, Göttingische Gelehrte Anzeigen 1888 S. 276); auch heifst es S. 87 und 94 von J. Rist, „Pfarrer zu Wedel an der Elbe“; wegen der Unbekanntheit des Ortes empfiehlt es sich hinzuzufügen: „bei Hamburg“. Endlich sähe ich gern, wenn noch öfter in gleicher Weise wie bei Wieland (S. 123) am Schlusse kurz die Verdienste der Dichter zusammengefafst oder eine Übersicht über die verschiedenen Perioden ihrer schriftstellerischen Thätigkeit gegeben würde z. B. bei Lessing, wo man mit Em. Grucker in Nancy (Lessing; Paris 1896, Berger-Levrault) nach einander eine Bethätigung der litterarischen, ästhetischen, dramatischen und theologisch-philosophischen Kritik feststellen kann.

Durch Berücksichtigung dieser Punkte wird meines Erachtens das Buch von Kluge noch mehr an Wert und Brauchbarkeit gewinnen; doch auch in der vorliegenden Gestalt zeigt es schon so grofse Vorzüge, dafs ihm sicher beschieden ist, noch oft seinen Weg zu gehen und zu den zahlreichen Freunden, die es bereits besitzt, noch viele neue zu erwerben.

Eisenberg, S. A. O. Weise.

Gustav Freytag, Gesammelte Werke. 2. Auflage. 1. Lieferung. Leipzig 1896, S. Hirzel. 128 S. 8. 1 M.

Unter den deutschen Dichtern und Schriftstellern der jüngsten Epoche sind nur wenige, die sich einer so allgemeinen Popularität erfreuen als Gustav Freytag. Ein durch und durch moderner Dichter, mit einem eindringenden Verständnis für die sozialen und politischen Verhältnisse seiner Zeit ausgestattet, schuf er in seinen „Journalisten" ein echt deutsches Lustspiel, das uns mitten hinein versetzt in die politische Bewegung in der Mitte des Jahrhunderts, zeigte er sich nicht minder als Meister des realistischen Stils in seinen beiden Romanen „Soll und Haben" und „Die verlorene Handschrift", von denen uns jener den Kaufmannsstand mit seinen Sorgen und Arbeiten, dieser die Kreise der Gelehrtenwelt und des Hofes aus derselben Zeit in lebensvollen Gestalten vorführt. Und derselbe Meister, der uns die Gegenwart mit ihren grofsen und kleinen Interessen so naturwahr zu schildern verstand, entrollte uns nachher in seinem Romancyklus „Die Ahnen" ein ebenso getreues Gemälde deutschen Lebens aus der Vergangenheit, nachdem er die Resultate seiner eingehenden Studien der Kulturentwicklung des deutschen Volkes in seinen „Bildern aus der deutschen Vergangenheit", einer Musterleistung auf dem Gebiete kulturgeschichtlicher Darstellung, niedergelegt hatte. Hatten auch die einzelnen Werke des Dichters schon eine grofse Verbreitung gefunden, so wurde doch nach des Dichters Tode sofort der Wunsch nach einer Gesamtausgabe seiner Werke laut. S. Hirzels Verlag veranstaltete eine solche, und diese erscheint jetzt bereits nach kurzer Zeit in 2. Auflage in tadelloser Ausstattung. Sie enthält alles, was der Dichter selbst für den Druck bestimmt hat, also aufser den oben angegebenen Werken die übrigen Dramen, die Gedichte (Auswahl), die Lebenserinnerungen, die politischen Aufsätze sowie die Aufsätze zur Geschichte, Litteratur und Kunst — Freytag war ja auch ein hervorragender Journalist —, die viel benutzte Schrift „Technik des Dramas", die Biographie seines Freundes Karl Mathy, des hervorragenden badischen Staatsmannes.

Die Ausgabe erfolgt in 75 Lieferungen zu 1 Mark (monatlich 3 – 4 Lieferungen), so dafs der Gesamtpreis dieser Ausgabe um ein Drittel niedriger ist als der Preis der bisherigen Einzelaus-

gaben, die aber neben dieser Gesamtausgabe bestehen bleiben. Sicherlich wird auch diese 2. Auflage das Ihrige dazu beitragen, die Werke Gustav Freytags mehr und mehr in allen Schichten des deutschen Volkes zu verbreiten.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Julius Krohn, Repetitionstabellen zur Lateinischen Grammatik (das Verbum). Breslau 1896, Wilhelm Köbner. 58 S. 8. 0,80 M.

Der Verfasser hat es vermieden, über den Zweck, welchem das vorliegende Buch dienen soll, sich selbst irgendwie zu äufsern, da er vielleicht die Fassung des Titels als ein Programm von hinlänglicher Deutlichkeit betrachtet. Trotzdem liegt die Sache nicht so einfach, wie es scheint, und man kann auch nach längerer Prüfung recht wohl noch im Zweifel darüber sein, ob diese Repetitionstabellen nun eigentlich mehr auf den Gebrauch in den mittleren oder oberen Klassen berechnet sind. Das Buch enthält eine alphabetisch geordnete Sammlung lateinischer Verben, in der aber nicht nur die unregelmäfsigen samt ihren Stammformen zusammengestellt sind, sondern auch alle die Berücksichtigung gefunden haben, deren Gebrauch unter irgend einem syntaktischen oder stilistischen Gesichtspunkt von Bedeutung ist; die grammatische Regel oder phraseologische Verwendung ist dann in einer besonderen Rubrik neben jedem derartigen Verbum in knappster Form angedeutet. Soll daher das Ganze dem Titel entsprechend zum Zweck der Wiederholung früher angeeigneten Lehrstoffes benutzt werden, so wird dies nur da möglich sein, wo die gesamte Syntax bereits absolviert und auch schon einige stilistische Fertigkeit erworben ist, d. h. in den oberen Klassen. Ob indessen dort solche mechanischen, den Zusammenhang der Dinge vielfach auseinander reifsenden Repetitionen am Platze sind und Nutzen versprechen, möchte ich bezweifeln. Dem Gebrauch in den mittleren Klassen, wo Wiederholungen der unregelmäfsigen Formenlehre an und für sich nicht umgangen werden können, steht aber der Umstand entgegen, dafs der syntaktisch-phraseologische Stoff, dessen Zugabe die besondere Eigentümlichkeit des Buches bildet, im einzelnen Falle nur teilweise innerhalb des Klassenhorizontes liegen wird; was davon bereits bekannt ist, wird aufserdem wohl auch auf dieser Stufe vorteilhafter in der systematischen und dem Schüler vertrauten Gruppierung, wie sie die Grammatik bietet, als in einem rein äufserlichen Nacheinander, das von der alphabetischen Reihenfolge der Verben abhängt, dem Bewufstsein des Lernenden wieder vorgeführt werden. Demnach scheint sich mir die praktische Benutzbarkeit dieser Tabellen, wenn man von den besonderen Verhältnissen des Privatunterrichtes und Privatschulwesens absieht, darauf zu beschränken, dafs sie dem reiferen Schüler der mittleren und oberen Klassen als ein lexikalisches Hülfsmittel in

die Hand gegeben werden können, mit dem er sich vorkommenden Falls über den Gebrauch einzelner Verba, die ihm nicht mehr gegenwärtig sind, rascher zu orientieren vermag, als es manche Grammatik und manches Schulwörterbuch ermöglichen. —

Die getroffene Auswahl der Verba ist angemessen und dem Bedürfnis der Schule im ganzen entsprechend. Doch könnten hier und da noch Kürzungen vorgenommen werden, ohne dafs der Wert des Ganzen dadurch beeinträchtigt werden würde. Oder sollte sich, um eine Stichprobe zu machen, wirklich schon einmal irgendwo die Notwendigkeit herausgestellt haben, die Verba *abjungere, abstergere, accersere, albescere, alluere, ambigere, ambire, anquirere, antestare, arefacere, assilire, astare, attexere* und *avere* durch planmäfsige Wiederholung dem Schüler besonders einzuprägen? Auch *tantum abest ut . . . ut* wäre zu entbehren.

Bensberg. J. Hartung.

---

1) P. D. Ch. Hennings, Lateinisches Elementarbuch. Erste Abteilung. Bearbeitet von B. Grosse. Halle a. S. 1894, Buchhandlung des Waisenhauses. 96 S. 8. 1 M.

Das vorliegende Übungsbuch für Sexta will den Forderungen der preufsischen Lehrpläne in allen Punkten entsprechen: es bringt bald nach den ersten Vorübungen nur zusammenhängenden Inhalt und beschränkt sich — abgesehen von den Anhängen S. 50 bis 61 — auf einen mäfsigen Wortschatz, vermeidet aber keineswegs Unregelmäfsigkeiten, greift vielmehr häufig dem Pensum der Quinta vor und bietet den Lehrstoff in einer Anordnung, die ich für völlig verkehrt halte.

2) E. Elsner und A. Pfeifer, Übungsbuch für das dritte Jahr des Lateinunterrichts. Stuttgart 1894, Kohlhammer. 191 S. 8. 1,90 M.

Der dritte Teil dieses Übungsbuches behandelt das grammatische Pensum in folgender Anordnung: § 1 Lehre von der Kongruenz, § 2 Akkusativ, § 3 Dativ, § 4 Genetiv, § 5 Ablativ, § 6 Ortsbestimmungen, § 7 Temporalsätze, § 8 I. Bedingungssätze, II. Kausalsätze und *quod*, III. Einräumungssätze, § 9 Relativsätze im Konjunktiv, § 10 *quominus* und *quin*, § 11 verba timendi, § 12 Direkte Fragen, § 13 Indirekte Fragen, § 14 Gerundium, § 15 Gerundivum, § 16 Supinum.

§ 1, § 5, § 6, § 7, § 10 und § 13 könnten kürzer sein, § 8, § 9, § 12, § 14 und § 16 würden besser der nächsten Klasse zugewiesen. Sehr vermifst wird ein Abschnitt über den accusativus cum infinitivo, das participium coniunctum und den ablativus absolutus.

Den einzelnen Paragraphen und Abschnitten sind verständigerweise passende Musterbeispiele vorgesetzt worden; warum nicht auch bei *ulcisci, afficere, petere* u. s. w.?

Deutsche und lateinische Einzelsätze und zusammen-

hängende Stücke, die von allem Möglichen handeln, bilden einen reichlich bemessenen Übungsstoff.

Angehängt ist ein deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis; warum kein lateinisch-deutsches? Aufserdem sind in Fufsnoten seltnere Vokabeln und Phrasen angegeben worden. Eine Präparation wäre praktischer gewesen.

Druck und Ausstattung ist sehr gut.

3) A. Führer, Übungsstoff für die Mittelstufe des lateinischen Unterrichts. Erster Teil. 1895. 190 S. 8. 1,80 M. Zweiter Teil. 1896. 180 S. 8. 1,80 M. Paderborn, F. Schöningh.

Die genannten Übungsbücher sind eine durch die neuen Lehrpläne notwendig gewordene Bearbeitung der Aufgabensammlung zur Einübung der lateinischen Syntax von Ferdinand Schultz.

Der erste Teil ist für Quarta und Untertertia, der zweite für Obertertia und Untersekunda bestimmt. Es wäre vielleicht angemessener gewesen, diesen Klassen entsprechend vier Teile zu bilden.

Die Übungsstücke sind im Anschlufs an Cornelius Nepos, Cäsars gallischen Krieg, die erste Dekade des Livius und Ciceros katilinarische Reden mit viel Geschick gearbeitet worden. Der Verfasser hat den Inhalt der Lektüre nicht blofs wiederholt, sondern auch übersichtlich geordnet, klar zusammengefafst und nötigenfalls berichtigt oder ergänzt. Doch ist zu tadeln, dafs von Nepos nur sechs Lebensbeschreibungen und von Livius nicht auch die dritte Dekade berücksichtigt worden ist. Der alten Sammlung entnommen, aber vielfach verbessert sind die Erzählungen aus Ovid und die sogenannten freien Aufgaben; erstere könnten vermehrt, letztere sollten beschränkt werden. Einzelsätze und Musterbeispiele fehlen leider gänzlich.

Die Wortkunde bietet die Vokabeln und Phrasen verständigerweise in der Reihenfolge der einzelnen Übungsstücke. Das Verzeichnis der Eigennamen ist zu klein gedruckt. Sonst sind Druck und Ausstattung gut.

Schneeberg im Erzgebirge. Ernst Haupt.

E. Bergers Lateinische Stilistik für obere Gymnasialklassen. Neunte, teilweise umgearbeitete Auflage von E. Ludwig. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 238 S. 8. 2,50 M.

Schon die achte Auflage dieser Stilistik, welche sich auch in Österreich gebührender Wertschätzung erfreute, war von Ludwig bearbeitet gewesen, erschien aber in dem Verlage von Carlowa und liefs in der Ausstattung zu wünschen übrig. Die Änderung des Verlages hat dem Buche zum Vorteile gereicht. Die Seitenzahl ist in der neunten Auflage gegen die achte, welche 230 S. zählte, um acht erhöht; diese acht Seiten kommen nur den Registern zu gute. Der Text zählt nicht mehr Seiten als früher, ist aber

an vielen Orten gekürzt und übersichtlicher gestaltet; Ref. verglich Seite für Seite dieser Auflage mit der achten und kann nur seine Zustimmung zu den Änderungen aussprechen.

Von lateinischer Stilistik als Gegenstand des höheren Unterrichts zu sprechen, fällt in unseren Tagen dem Fachmanne schwer; er wird nur daran gemahnt, wie ergebnislos sein Wirken in der Schule den sich entgegenstellenden Hindernissen gegenüber bleibt. Die schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Latein bei den Reifeprüfungen lassen in den meisten Fällen grammatische Richtigkeit vermissen, von Stil ist in ihnen vollends nichts zu verspüren.

Nach dieser Seite hin ist also der Vorrat an Wissen für Schüler und Lehrer mit geringem Aufwande gedeckt. Dagegen sieht der Ref. einen grofsen Nutzen aus dem Studium dieser Stilistik dem Lehrer entstehen im Hinblick auf die Behandlung der Lektüre, und zwar schon von Quarta ab. Vielleicht dafs dann auch, wenn das lateinische Skriptum beibehalten wird, und dies wird wohl bleiben müssen, will man nicht auf jede nutzbringende Kenntnis des Lateins verzichten, aus der gedachten Behandlung der Lektüre für diese ein Gewinn erwächst. Elementarstilistik wird mit den Schülern schon vom ersten Jahre an getrieben, wenn der Unterricht vollkommen ist; aber erst mit der Lektüre eines Schriftstellers kann der Betrieb eintreten, den wir meinen. In dieser Hinsicht nun lassen die Darstellungen der Stilistik, mögen sie auch noch so reichhaltig und wohldisponiert sein, wie die vorliegende, noch zu wünschen übrig. Die Erkenntnis der sprachlichen Eigentümlichkeiten, auf welche die vergleichende und allgemeine Sprachwissenschaft fördernd eingewirkt hat, giebt dem wohlunterrichteten Lehrer schon auf der untersten Stufe des Unterrichts Mittel an die Hand, gründlich und anschaulich die Sprache zu lehren. Da nun auf den Unterricht in den unteren Klassen alles ankommt, so wäre in einer umfassenden, wenn auch knappen Darstellung der sprachlichen Eigenheiten und besonderen Neigungen, selbst auf die Gefahr hin, dafs die Grenzen zwischen Grammatik und Stilistik dadurch hier und da verwischt würden, manches aufzunehmen, was dem Zwecke, gut aus der fremden in die deutsche Sprache zu übersetzen, diente. Ref. meint hiermit beispielsweise die Benutzung des Ablativs zu Übersetzungen mit „auf Grund von“; die Übersetzung der Zeitformen: Imperfekt, Perfekt, aber auch des Präsens als einer imperfektiven Zeitform, die Verdeutlichung der Konjunktivformen durch eingeschobene Wendungen: „wie er meinte, vermeintlich, nach seiner Meinung“ u. a. Zu erinnern wäre auch, dafs die deutschen, höchst anschaulichen Redewendungen zur Übersetzung herbeigezogen werden sollten, z. B. *violare* mit *non*, *ne* oder regierendem *veto* durch „kein Haar krümmen“, *sublevare* „unter die Arme greifen“, u. ä.

Da die Stilistik Klassikerstellen beibringt und demnach den lateinischen Stil auf die Musterbeispiele gründet, so wäre auf eine Art der Übersetzung die Aufmerksamkeit zu lenken gewesen, welche man die durch korrelate Begriffe nennen könnte. So kommt *fides* zur Bedeutung „Schutz“, *regnum* zur Bedeutung „Krone“ oder „Thron“; *virtus* heifst „Verdienst“, *manus* „Arbeit“; bei Nepos kann man *uxor* (Epam. 5, 4) mit „Heirat“, ja selbst mit „Ehelosigkeit“, *obsidio* Pelop. 3, 3 mit „Druck“ übersetzen. Die Fälle können nicht erschöpft werden, aber eine Anzahl Beispiele genügten.

Schliefslich seien noch einige Bemerkungen zu vorliegender Stilistik gestattet. Der sogenannte kollektive Singular erweckt die Vorstellung der Art. *pedes* ist = Infanterie, Fufsvolk; *miles* Militär, u. s. w. Nicht gefallen will dem Ref. die Anordnung § 49, 2 „das fehlende Part. Praes. Passivi wird ersetzt“ unter anderen sub c) durch das Gerundivum oder Part. fut. Pass. Abgesehen davon, dafs bei einer Stilistik, die vom Deutschen ausgeht, die Beispiele, wo das sog. Part. fut. pass. diese Bedeutung nicht hat, keinen Wert haben können, so ist sprachgeschichtlich die Übertragung des Futurums auf das Praes. nicht nachweisbar, wohl aber das Umgekehrte. In der Zeitschr. f. öster. Gymn. 1890 S. 462 hat Ref., damals noch ohne Kenntnis der Schrift Weisweilers über das Gerundiv gehandelt, sieht sich aber nicht veranlafst, von dem dort Vorgetragenen etwas zurückzuziehen. Da die Wissenschaft auch über die formale Bildung des Participiums auf *ndus* nichts Abschliefsendes weifs, so darf die Gegenüberstellung von *colens*, *colentis*, *colend-us*, *cul-tus* als hinlänglich unterrichtend angesehen werden, wobei hervorgehoben wird, dafs die Participia auf *endus* grofsenteils die Bedeutung des Sollens angenommen haben.

Die Übersetzung von *atque* durch „übrigens“, des *neque* (*nec*) durch „übrigens nicht“ wäre auch zu erwähnen gewesen. Ebenso die Auslassung des „nämlich“ vor explikativen *ut*-Sätzen. In § 94 „Wegfall phraseologischer Verba“ wäre zu erläutern gewesen, dafs nur jenes „müssen“ nicht übersetzt zu werden braucht, welches durch die Umstände begründet erscheint, wie dies in *patria carebat* deutlich hervortritt, ebenso in *cessit* (Nep. Ham. 1). In dem Beispiel aus Cic. off. 3, 28 wäre die Übersetzung mit „vermochte nicht“ besser als die mit „konnte“. Das „wufste“ giebt die aoristische Natur des lat. Perfekts gut wieder. Unter dem Stichwort Litotes wäre auf die starke Vorliebe des Lateiners für diese Figur hinzuweisen; die wenigen Ausdrücke geben keine ausreichende Vorstellung von dem Umfange dieser Neigung. Bei Besprechung der periodischen Satzverbindung wäre nach der Meinung des Ref. die Schematisierung einiger Perioden mit A, a, *α* nicht ohne Nutzen gewesen. Schon bei der Lektüre des Nepos oder des Curtius ist den Schülern der einschneidende Unterschied

zwischen der deutschen Art, die Sätze zu verbinden, und der lateinischen darzulegen und sind die Arten der Auflösung von α : a : A vorzuführen; auch ist zu bemerken, dafs nicht jede der drei Arten jedesmal gleich gut verwendbar sei. Die drei Arten sind: (a + b) : A, a : A/b, A, B, C. Damit reicht der Schüler für alle Klassen aus; aber er mufs beizeiten und gründlich darüber aufgeklärt werden.

Villach. G. Vogrinz.

M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia. Recognovit C. F. W. Müller. Partis III vol. I continens epistularum ad familiares, quae dicuntur, libros sedecim, epistularum ad Q. fratrem libros tres, Q. Ciceronis de petitione consulatus ad M. fratrem epistulam, eiusdem versus quosdam de signis XII. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri. 1896. 578 S. 8. 3,60 M.

Der dritte Teil der Ciceroausgabe von C. F. W. Müller liefs ungewöhnlich lange auf sich warten; dies kam daher, dafs der Herausgeber die Mendelssohnsche Bearbeitung der Briefe ad familiares berücksichtigen wollte, diese selbst aber sich mit Rücksicht auf den Umfang und die Schwierigkeit der Aufgabe mehr als den Interessenten lieb war verzögerte. Müller weifs sich in Beurteilung der Überlieferung im allgemeinen einig mit Mendelssohn; nur fügt er bei, dafs er 'de omnium codicum fide et auctoritate tum de Medicei paulo secus' urteile als Mendelssohn, freilich ohne anzugeben, worin seine abweichende Ansicht besonders sich geltend mache.

Der kritische Apparat umfafst 88 Seiten und besitzt alle die Vorzüge wie der Apparat zu den Reden und den philosophischen Schriften. Aufgenommen sind alle abweichenden Lesarten der neueren Herausgeber, die übrigen in Auswahl; ausdrücklich macht der Herausgeber darauf aufmerksam, dafs er nicht alle Varianten aus den Handschriften aufgezählt habe; in der Chronologie der Briefe schliefst sich Müller im allgemeinen an Mendelssohn an.

Das Studium des kritischen Apparates wird sich für jeden Latinisten als aufserordentlich fruchtbar erweisen, und zwar für fast alle Zweige der lateinischen Sprachwissenschaft. Zunächst kann man Müller nur zustimmen, wenn er fam. 1, 1, 3 *adsentiri* schreibt, während Mendelssohn die Überlieferung *adsentire* beibehält; Müller hat hier wie überall auf Grund sorgfältigen Studiums der mannigfachen Eigentümlichkeiten der Schreibweise der Handschriften die Form hergestellt, welche der ciceronische Sprachgebrauch verlangt; denn das ist ja von vielen Kritikern beobachtet worden, dafs von der ursprünglichen Endung *-ei* oft nur das *e* geblieben ist, und deshalb hat man z. B. Caes. b. G. V 33, 3 mit Recht jetzt *pronuntiari* hergestellt, was nur die Klasse ϱ bietet. Es wird daher wohl auch bei Sulpicius in Cic. fam. 4, 5, 5 *imitari*

zu lesen sein, wie dies Müller schon Philol. XIX S. 326 befürwortet hat, und ich weiſs nicht, ob ich das ZfGymn. 1881 S. 126 empfohlene *imitare* aufrecht erhalten kann, trotzdem es nunmehr auch bei Mendelssohn Aufnahme gefunden hat. Ebenso kann man nur billigen, daſs fam. 1, 5a, 2 *modi* aufgenommen ist und fam. 1, 9, 20 mit Madvig *significo neque appello* gelesen wird: beide Lesarten beruhen auf der sicheren Wahrnehmung, daſs die Handschriften ebenso häufig ganz Unentbehrliches übersehen, wie Silben und Wörter oft ohne Berechtigung eingeschoben haben; denn *significatione* ist aus *significo ne* durch Einschiebung entstanden. Die gleiche Unzuverlässigkeit der Handschriften bezüglich des Wortes *senatusconsultum*, von welchem sich z. B. *senatoconsulto* und *senatumconsultu* finden, veranlaſst Müller, entgegen Mendelssohn, fam. 1, 9, 25 *senatusconsulto* festzuhalten. Aus diesen wenigen Proben mag man ersehen, wie Müller seine bei Lesung der Handschriften gemachten Erfahrungen kritisch verwertet und so vielfach zu anderen Lesarten gelangt als die übrigen neueren Herausgeber. Nur ein Fall, der syntaktisch wichtig ist, soll noch besonders herausgehoben werden. Bisher berief man sich auſser auf Cic. off. 3, 38 noch besonders auf fam. 3, 11, 1, um zu erweisen, daſs auch Cicero vereinzelt statt des Abl. mensurae den adverbialen Akkus. beim Komparativ gebrauche, also auch *permultum ante* statt *permulto ante* sage. Ich habe mich § 97 meiner Syntax (I. v. Müllers Handbuch II S. 431) darauf beschränkt, den Akkus. in der klassischen Sprache bei Verben, z. B. *tantum praestare*, für zulässig zu erklären, und nunmehr liest Müller thatsächlich auch fam. 3, 11, 1 *permulto ante*; er beruft sich mit Recht darauf, daſs bezüglich Anfügung oder Auslassung des Buchstaben *m* gar kein Verlaſs auf die Handschriften sei.

Während ich mich hier mit Müller in Übereinstimmung finde. ist es mir geradezu unbegreiflich, wie er an vielen Stellen, wo doch ein lesbarer Text leicht zu erreichen wäre, vorgezogen hat, das Zeichen der Korruptel beizufügen. Dies ist mir namentlich in den Paetusbriefen aufgefallen; aber auch fam. 7, 7, 2 scheint mir mit Leichtigkeit *habes* ergänzt werden zu können, wie 7, 9, 1 *luctum*; ferner wäre 12, 15, 2 sowie 13, 19, 2 ohne groſse Änderung der Überlieferung des Mediceus mit Beiziehung von HD ein flüssiger Text zu erreichen. Auch in der Interpunktion kann ich dem Herausgeber nicht immer beistimmen; so interpungiere ich fam. 7, 32, 2 mit Wesenberg und Mendelssohn *sit vel Selius tam eloquens, ut possit probare se liberum: non laboro*, während Müller nach *liberum* ein Semikolon setzt. Ebenso interpungiere ich mit Wesenberg und Mendelssohn 7, 18, 2 vor *nisi forte*, während hier Müller kein Zeichen setzt. Auch 2, 4, 2 scheint es mir richtiger, mit Mendelssohn vor *incredibilis* ein Komma zu setzen.

Weil Müller wie Böckel fam. 1, 9, 23 meine Konjektur *ani-*

num aufgenommen hat, so möchte ich ihm zu der vielgeplagten Stelle 9, 16, 7 einen neuen Vorschlag unterbreiten, nämlich *nunc cum tam aequo animo bona perdas, nolim eo sis consilio, ut* ... Ebenso will ich noch darauf hinweisen, ob nicht fam. 15, 3, 2 das von Mendelssohn aufgenommene *teneamus* vor *tueamur* den Vorzug verdient, da schon *tenere* vorausgeht: *ut, quae copiis et opibus tenere vix possimus, ea mansuetudine et continentia nostra, sociorum fidelitate teneamus.* Da ferner Mendelssohn die Vermutung aussprach, dafs 12, 14, 3 in *umquam* ein Verbum zu suchen sei, so schlage ich *torquent* vor, also *nec me meae ullae privatim iniuriae torquent.*

Wenn Müller fam. 8, 10, 1 *Commagenem*, 10, 32, 1 *Calpem* zurückweist als 'apud Ciceronem non ferendum', so möchte ich doch darauf aufmerksam machen, dafs der Brief 8, 10, 1 von Caelius und der Brief 10, 32, 1 von Pollio geschrieben ist, somit vom Sprachgebrauche Ciceros hier keine Rede sein kann.

Grammatik, Lexikon, Stilistik werden durch die Anmerkungen im kritischen Apparate vielfach bereichert, so ist z. B. erfreulicherweise fam. 7, 32, 1 das *num* nach *addubitavi* beseitigt und durch *an* ersetzt, zu fam. 7, 12, 1 Draeger Synt. II 370 berichtigt, zu fam. 8, 1, 4 *quod ad Caesarem* durch viele Stellen belegt, zu fam. 3, 8, 3 *non tantus* ... *quam* als ciceronisch erwiesen u. s. w.

Die Ausgabe der Briefe ad familiares reiht sich würdig an die früher erschienenen Teile der Gesamtausgabe Ciceros an und kann neben Mendelssohn nicht entbehrt werden.

Rastatt. J. H. Schmalz.

M. Bänitz, Griechisches Übungsbuch für Tertia. Von den Anfängen bis zur Anabasislektüre führend, mit gleichzeitiger Lektüre der persisch-griechischen Geschichte von Kyros dem Älteren bis Kyros dem Jüngeren. Zweite Auflage. I. Teil: Bis zum Verbum liquidum einschliefslich. 240 u. XII u. XXIII S. 8. II. Teil: Obertertia vor und während der Anabasislektüre. 174 u. IV u. XXIII S. 8. Schneidemühl 1895, im Selbstverlage des Verfassers.

Die erste Auflage von Bänitz' griechischem Übungsbuch habe ich in dieser Zeitschr. Jahrg. 1889 S. 119 f. besprochen. Von ihr weicht die vorliegende zweite nicht unerheblich und zwar zu ihrem Vorteil ab: unregelmäfsige und seltenere Spracherscheinungen sind fortgelassen, der Lese- und Übungsstoff ist vermehrt, namentlich für das Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, dabei aber doch das richtige Verhältnis zwischen Einzelsätzen zur Einübung der sprachlichen Erscheinungen und zusammenhängenden Stücken am Schlusse der einzelnen Abschnitte gewahrt; die hier vorkommenden Vokabeln sind der Anabasis entlehnt, und in einem besondern Abschnitt die auf den Krieg bezüglichen Vokabeln zusammengestellt, wodurch das sachliche Verständnis gefördert wird; die Einführung in die Hauptregeln der Syntax geschieht in

praktischer Weise dadurch, dafs die im ersten Buch der Anabasis häufigeren syntaktischen Erscheinungen zusammengestellt werden.

Unpraktisch erscheint es mir dagegen, dafs in dem Heft für IIIb S. 123—134 alle Präpositionen aufgeführt und Übungssätze auch für die Präpositionen mit zwei und drei Kasus gegeben sind, da das Heft für IIIa S. 140—152 ebenfalls einen Abschnitt „Zu den Präpositionen mit zwei und drei Kasus" enthält. Die Präpositionen gehören nach IIIa, und die wenigen, welche der Untertertianer braucht, lernt er aus der Praxis ohne besondere Drillung.

Im übrigen ist das Bänitzsche Buch m. E. brauchbar und für den Unterricht geeignet.

Liegnitz. Wilh. Gemoll.

Arcambeau und Köhler, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1895, B. G. Teubner. VIII u. 244 S. 8. 2,40 M.

Wenn für eine selbständige Schöpfung künstlerischer Art die Vereinigung mehrerer Urheber vielleicht mitunter verderblich, auf alle Fälle von vornherein bedenklich sein mag, so ist sie zur Herstellung eines Sammelwerkes, wie es ja doch ein Lesebuch in der Regel ist, gewifs von Nutzen. Ganz besonders zweckmäfsig aber erscheint es, wenn sich, wie im vorliegenden Fall, zur Herstellung einer französischen Chrestomathie für deutsche Schulen ein französischer und ein deutscher Pädagoge zusammenfinden. Der gröfsere Überblick über den zur Auswahl stehenden Stoff wird auf der Seite des Franzosen zu suchen sein, das sichrere Urteil über das, was der deutschen Jugend frommt, wird man von dem Deutschen zu erwarten haben.

Die im Vorwort dargelegten Grundsätze für die Abfassung des Buches sind derart, dafs sie gewifs die Billigung der meisten Fachgenossen finden werden. Die Beschränkung auf die Litteratur der letzten drei Jahrhunderte und auf die besten Schriftsteller steht mit den Verfügungen der Regierung in Einklang. Für die Bevorzugung kürzerer Stücke wird den Verfassern jeder Dank wissen, der nicht überhaupt Gegner von Chrestomathieen ist. Wer die sofortige Inangriffnahme von gröfseren Werken verwirft, der zieht zumeist auch Einzelstücke geringeren Umfangs längeren vor. Für einen lebendigen Wechsel von Stoff und Stilart ist zur Genüge gesorgt, wie das schon aus den Überschriften der einzelnen Abteilungen ersichtlich ist. Unter der gemeinsamen Rubrik „Prose" folgen den Légendes et Fables die Lettres, diesen die Anecdotes historiques, dann die Portraits, unter Nr. 6 Histoire, unter Nr. 7 Géographie, unter Nr. 8 Histoire naturelle et Sciences und unter Nr. 9 die Narrations. Die ersten sieben Stücke des Buches sind als besonders angenehme Zugabe zu betrachten; sie enthalten nicht eine einzige unregel-

mäfsige Verbalform, können also schon vor Absolvierung des schwierigsten, zeitraubendsten Kapitels der französischen Flexionslehre gelesen werden.

Gern vermifst hätte ich Stück 2 auf S. 6 Deux légendes sur Rübezahl, desgleichen Stück 7 auf S. 10 Mort de Siegfried, Stück 2 auf S. 36 Le grand électeur Frédéric-Guillaume und Stück 2 auf S. 44 Bataille de Fehrbellin, alles Stoffe, die der Schüler besser im Gewande der Muttersprache kennen lernte. Auch die Aufnahme von Stück 10 auf S. 12 Le père, son fils et l'âne will uns nicht recht gefallen, da der Schüler zweifellos doch den Inhalt so viel schöner in Lafontaines Fabel wiederfinden wird. Die beiden aufgenommenen Briefe der Mme de Sévigné auf S. 14 und S. 15 hätten sich leicht durch andere charakteristischere aus dem reichen Vorrat, der uns zur Verfügung steht, ersetzen lassen. Liebenswürdiger, als man es von ihm gewöhnt ist, giebt sich Racine in dem mitgeteilten Briefe (S. 15); höchst belehrend über die Sinnesart Lafontaines ist das Schreiben vom 10. Februar 1695 (S. 16), das gleiche läfst sich inbezug auf ihre Verfasser von der Lettre de Mme de Maintenon au comte d'Aubigné (S. 17) und den Briefen Rousseaus und Voltaires sagen. Sehr interessant sind die Zeilen, mit denen der Staatsanwalt Dambrai die Zurücksendung eines von Beaumarchais an seine Adresse abgegebenen Geschenkes begleitet (S. 22), sehr hübsch der Brief Victor Hugos an ein Kind (S. 30). Die Zahl der Anecdotes historiques dürfte in einer neuen Auflage ohne Schaden um das Drei- oder Vierfache vermehrt werden, da weit besser noch als die Briefe, von denen die Verfasser in der Vorrede sprechen, diese kurzen pointierten Erzählungen zu Konversationsübungen benutzt werden können. Von den Portraits interessiert dasjenige Schillers (S. 39) als eine Probe für die Beurteilung unserer Dichter durch die besonneneren Litterarhistoriker unter den Franzosen. Gut gewählt ist das erste Stück unter der Rubrik Histoire (S. 43), das uns vortrefflich über Frankreichs Rolle in der Geschichte der Völker unterrichtet. Weniger einverstanden bin ich mit der Wahl des dritten historischen Stückes Exécution de Louis XVI (S. 46), das mir nicht gerade für die Jugend geschrieben zu sein scheint; der Discours de Thiers sur la déclaration de guerre à la Prusse dagegen wird überall mit Genufs gelesen werden. Unter der nun folgenden Rubrik Géographie ist gleich das erste eine sehr gediegene Betrachtung Malte-Bruns über Europa. Die Stücke 2 bis 14 handeln von Frankreich; sie sind natürlich alle einig im Preise des Landes, unterscheiden sich jedoch durch die Eigenart ihrer Verfasser noch hinlänglich, um unser Interesse wach zu erhalten. Elisée Reclus, Henri Martin, Alfred de Vigny, Taine, Levasseur u. a. steuern hier ihr Teil bei. Nicht gerade schmeichelhaft für uns ist Stück 19

La langue allemande (S. 74); dafs es pädagogisch ist, die ohnehin nur wenig ausgebildete Liebe zur Muttersprache bei den Kindern unseres Volkes durch eine derartig scharfe Kritik noch weiter herabzudämpfen, möchte ich bezweifeln. Klangvolle Autornamen, wie J.-J. Rousseau, Buffon, Michelet, Aimé Martin, Gaston Tissandier, Larousse u. a. bürgen für die Gediegenheit der Proben aus der Histoire naturelle et Sciences betitelten Abteilung (S. 78—97). In den Narrations (S. 98—112) treten uns Mme Emile de Girardin, Afred de Musset, Saint-Marc Girardin, Courier, Chateaubriand, Victor Hugo, Brillat-Savarin, Nodier, Bossuet und Thiers als Verfasser entgegen.

Eine angenehme Erweiterung der in sonstigen Lesebüchern gebotenen Stoffe treffen wir hier auf S. 113 in den Proverbes und auf S. 114—116 in den Pensées en vers et en prose an. Auf dem kleinen Raum von fünf Seiten wird dann der Jugend noch ein leicht verständliches Theaterstückchen, eine der Harlekinaden Florians gespendet. Die darauf folgende Analyse critique de la fable: Le chêne et le roseau ist doch wohl nur für den Lehrer bestimmt. Zwischen dem prosaischen und dem poetischen Teil des Buches giebt der französische Verfasser ein Tableau de la littérature française auf nicht viel mehr als drei Seiten, in dem, wie mir scheint, das Allerwichtigste gesagt ist. Ebenso rührt der folgende Abschnitt Coup d'oeil sur la versification française, der uns zur Poesie überleitet, von Arcambeau her.

Neu in dem poetischen Teil sind die jedem Gedicht vorangeschickten Analysen von Form und Inhalt. Der Raum, der dieser nicht gerade unentbehrlichen Zuthat gewidmet ist, wäre jedoch meines Erachtens besser zur Vermehrung der überaus geringen Zahl von Proben verwendet worden. Auch über die hier getroffene Auswahl kann ich nicht das günstige Urteil abgeben, das ich über die Prosa-Abteilung gefällt habe. Offenbar hat das Streben, Allbekanntes zu meiden, die Verfasser veranlafst, gerade die Perlen unter den dichterischen Erzeugnissen der französischen Litteratur uns fast sämtlich vorzuenthalten.

Sehr willkommen werden die Notices biographiques über die im Buch vertretenen Autoren den das Werk benutzenden Fachgenossen sein. Ein ausführliches, über 70 Seiten zählendes Wörterbuch schliefst das Ganze.

Trotz der Einschränkung, die mein der vorliegenden Chrestomathie gespendetes Lob bei der Besprechung des poetischen Teiles erfahren hat, wird die Kritik im ganzen doch den Eindruck einer Empfehlung machen. Und so möchte ich dieselbe auch aufgefafst wissen; denn alles in allem genommen, wird man nicht leicht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten seinen Schülern ein interessanteres Lesebuch bieten können als das vorliegende.

Druck und Papier und die ganze Ausstattung sind mustergiltig. An Druckfehlern habe ich nur bemerkt: Auf dem Titelblatte steht polítechnique; S. 4 Z. 37 steht *lex* deux millions; S. 5 Z. 14 fehlt vor etc. das Komma; S. 98 Z. 16 steht Girandin statt Girardin; S. 118 Z. 22 steht *el* faut; S. 120 Z. 24 heifst es plasir statt plaisir; S. 121 Z. 32 liest man deux petits garçon jolis, S. 127 Z. 7 steht Alain Charlier für Chartier, S. 128 Z. 28 Casimir Delarigne für Delavigne; S. 159 Z. 21 heifst es pour finis leur souffrance. Im Vokabular, wo wir, wie vielfach anderwärts, bei den Adjektiven das irreführende blanc, che, heureux, se, grief, ève u. ä. neben dem vollkommneren bref, brève vorfinden, heifst es auf S. 210 fälschlich intellectuel, e.

Frankfurt a. M. M. Banner.

Edmund Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen mit Benutzung von Hölzels Bildern. Leipzig 1894, Raimund Gerhard. VIII u. 108 S. 8. 1,20 M, geb. 1,40 M.

Jeder, der mit den Hölzelschen Anschauungsbildern im neusprachlichen Unterricht einen Versuch gemacht hat, wird sich von den grofsen Diensten, die derartige Bilder bei Sprechübungen leisten können, überzeugt haben. Auch die methodische Frage, in welcher Weise die Bilder zu benutzen sind, scheint mir gelöst zu sein. Aber in betreff der Hilfsmittel, die dem Unterricht als Leitfaden zu Grunde gelegt werden, resp. dem Schüler ein häusliches Nacharbeiten ermöglichen sollen, scheinen mir die Akten noch nicht geschlossen zu sein. Diejenigen Lehrbücher, die ausschliefslich dem Utilitätsprinzip huldigen und ihren Lehrgang auf Grund der Anschauung aufgebaut haben, kommen hier natürlich nicht in Betracht. Es handelt sich hier um die Hilfsmittel, welche mehr Konversationszwecken dienen sollen, die also neben solchen Lehrbüchern zu gebrauchen wären, die ihre Aufgabe darin erblicken, die Schüler möglichst schnell in den Stand zu setzen, die litterarischen Erzeugnisse des betreffenden Landes zu lesen und zu verstehen.

Unter diesen Hilfsmitteln nehmen die Wilkeschen Bücher eine hervorragende Stelle ein. In dem vorliegenden Buch werden zunächst „die auf dem Bilde vertretenen Gegenstände in einfachen Sätzen vorgeführt. Ihnen folgen bei den ersten Bildern weitere Sätze, die für die nachfolgende Skizze vorbereitend sind. Englische Lesestücke sollen dann zur Erweiterung des Gelernten dienen und mehr in das englische Leben einführen“.

Ich sehe den Wert des Buches erstens in der weisen Beschränkung des Stoffes und zweitens in der einfachen Sprache. Die Gefahr, bei der Benutzung der Bilder zu ausführlich zu werden und sich in Einzelheiten zu verlieren, wodurch das Interesse der Schüler bald erlahmt, ist sehr grofs. Dieser hat Wilke durch seine kurzen, sehr geschickt angelegten Beschreibungen vorgebeugt.

Der Stil ist zudem sehr einfach und schlicht, dabei gefällig und anziehend, so dafs der Schüler der mittleren Klassen, der nach diesem Lehrbuch das in der Stunde Besprochene nachlernen soll, bei seiner häuslichen Arbeit keinerlei Schwierigkeit findet. Das ausführlich ausgearbeitete Wörterverzeichnis mit guter, leicht verständlicher Aussprachebezeichnung wird ihm die Arbeit noch mehr erleichtern. Einige Wörter, die ich vermifst habe, wie *adjoining, hive, partly, peep, porch, print, robin, story, woodcord,* können in der zweiten Auflage, die gewifs bald nötig werden wird, leicht hinzugefügt werden.

Dortmund. Ew. Goerlich.

Grundrisse hervorragender Baudenkmale. Ein Lehrbehelf für den kunstgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. (Ergänzung zu J. Langls Bildern zur Geschichte.) Mit Benutzung des von Prof. Dr. C. von Lützow bei seinen kunstgeschichtlichen Vorlesungen verwendeten Anschauungsmaterials gezeichnet und autographiert von Jos. Langl. 12 Blätter, Gröfse 74 : 98 cm; mit Leinen-Einfassung und Ösen am oberen Rande, in dauerhafter Pappmappe 10 M. Einzelpreis pro Blatt 1 M. Wien 1896, Ed. Hölzel.

J. Langl bietet Grundrisse von folgenden 12 Bauwerken: Tempel zu Edfu, Akropolis von Athen, Parthenon, Theater des Dionysos, Forum Romanum, Haus des tragischen Poeten in Pompeji. Ferner: S. Paolo fuori in Rom, Hagia Sophia in Constantinopel, Moschee Tulun und Moschee des Sultan Hassan in Cairo, Dom zu Speyer, Dom zu Köln, St. Peter zu Rom. Das vorliegende Tafelwerk soll eine Ergänzung zu den bekannten Langlschen „Bildern" bieten. Mafsgebend für die Einzelheiten seiner Grundrisse der antiken Bauwerke sind dem Verfasser, wie er in dem Begleitwort ausspricht, die neuesten Berichte über den zeitweiligen Bestand der Ausgrabungen und der topographischen Forschungen gewesen. Für die Bauwerke der christlichen Zeit hat er sich „an die bezüglichen Hauptwerke oder an Original-Handzeichnungen" gehalten. Besondere „textliche Erläuterungen" hat er diesen Grundrissen nicht beigegeben, weil die Texte zu seinen „Bildern" das Nötige über die Grundrifsdispositionen schon enthielten. Die Verwendung seiner Grundrisse denkt er sich so, dafs sie, mit Reifszwecken an die Tafel geheftet, neben den „Bildern" zu deren Erläuterung dienen sollen. Er stellt in Aussicht, wenn entsprechende Wünsche laut werden, weitere Blätter als „Ergänzungen zwanglos folgen zu lassen".

Inwieweit die vorliegenden Grundrisse in allen Einzelheiten richtig sind, das zu prüfen und zu beurteilen bin ich nicht Fachmann genug. Ich glaube aber nicht, dafs die Fachleute Wesentliches gegen Langls Darstellungen werden einzuwenden haben. Die Ausführung der Tafeln verdient das höchste Lob. Die Blätter sind so grofs, dafs sie auch im Klassenunterricht verwendet werden können. Die Zeichnung ist sehr klar und übersichtlich, in einem

bräunlichen Ton gehalten. Durch verschiedene Stärke der Linien, durch Mannigfaltigkeit der Schraffierungen ist grofse Deutlichkeit und Klarheit erreicht. So scheiden sich z. B. bei dem Grundrifs der Akropolis und des Dionysostheaters die Baureste der verschiedenen Epochen sehr augenfällig. Lehrreich ist es auch, in der Tafel, die St. Peter wiedergiebt, den Grundrifs der alten Peterskirche eingezeichnet zu sehen. Kurzum: Verfasser und Verlagshandlung haben in den vorliegenden Blättern uns zweifellos mit einem wertvollen Unterrichtsmittel beschenkt, für das wir ihnen Dank schulden, und dies um so mehr, als der Preis des Werkes ein staunenswert billiger ist. Inwieweit wir freilich auf unseren Gymnasien die Zeit gewinnen können, auch die Grundrisse der Bauwerke und die Pläne hervorragender Stätten eingehender zu betrachten, das ist eine andere Frage, und wir wollen uns nur ja hüten, durch Darbietung allzuvieler Realien den ernsten und eifrigen Betrieb des Sprachunterrichts und die gesammelte Vertiefung in den Geist der Schriftwerke der Alten zu ersticken. Wer also die Langlschen Grundrisse in der Schule benutzt, hüte sich davor, auf topographische oder architektonische Einzelheiten Gewicht zu legen, und beschränke sich darauf, das Typische der verschiedenen Zeiten und Stile, wie es auch im Grundrifs der Gebäude sich zeigt, den Schülern klar zu legen. Das wird sicherlich sehr nützlich sein, und gerade zu diesem Zweck eignen sich die Langlschen Grundrisse in hohem Mafse. Möchten sie an recht vielen Anstalten Eingang finden!

Wittenberg. H. Guhrauer.

Hans Blum, Bismarcks Mahnworte an das deutsche Volk. Erlangen 1895, Palm und Enke (Carl Enke). 189 S. 8. 1,20 M.

In eigenartiger Weise rechtfertigt das Buch seinen Titel. Es giebt die Äufserungen Bismarcks über die Hauptpunkte unseres nationalen Lebens, aber nicht etwa nach bestimmten Kategorieen geordnet, sondern in historischer Reihenfolge mit einem fortlaufenden, verbindenden Texte, so dafs wir eine kurze, ich möchte sagen, politische Biographie des grofsen Staatsmannes erhalten; ein Register ermöglicht, nach gewissen Stichworten die Bismarckschen Äufserungen aufzufinden. Wenn das Buch auch unter dem allgemeineren Gesichtspunkte verfafst ist, für jeden Staatsbürger ein Wegweiser zu einer echten und rechten, nationalen, politischen Überzeugung zu sein, so kann es doch auch dem Geschichtslehrer der höheren Schulen noch besonders gute Dienste thun, indem es ihm in bequemer Form eine Fülle Bismarckscher Originalaussprüche zur Belebung seines Unterrichts an die Hand giebt. So kann auch dieses Buch dazu beitragen, dafs der Schatz, den unser Volk in Bismarcks Reden und Briefen besitzt, der lebenden und nachkommenden Generation zu einem fruchtbringenden Besitze werde.

Köln a. Rh. J. F. Marcks.

1) Konrad Miller, Die ältesten Weltkarten. IV. Die Herefordkarte. Mit 2 Übersichtskarten im Text und der Herefordkarte in Farbendruck als Beilage. Stuttgart 1896, Jos. Rothsche Verlagshandlung.

Das verdienstvolle Werk Prof. Millers in Stuttgart schreitet in diesem Heft zu der einen der beiden Wandkarten des Orbis terrarum vor, die uns aus der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts überliefert sind: zu derjenigen, die den Namen führt nach ihrer Aufbewahrung in der Kathedrale zu Hereford in England. Der anderen, weit gröfseren und inhaltreicheren Wandkarte ungefähr gleichen Alters, der Ebstorfschen, soll das Folgeheft gewidmet werden.

Die Herefordkarte ist 3½ m hoch, nahezu 2 m breit, auf feinstem Pergament farbig ausgeführt und in Eichenholz gefafst. Sie liegt dem Heft in einem verkleinerten Faksimile bei und ist aufserdem noch in stärkerer Verkleinerung eingedruckt gegenüber der Ebstorfschen, so dafs man alsbald die innerliche und äufserliche Ähnlichkeit beider Karten erkennt, die nicht von einander entlehnt haben, aber (in weiterer Vermittlung) aus derselben, uns wohl für immer unfindbaren Urquelle hervorgegangen sind. Der Verfasser weist mit bewährter Sachkunde die Beziehungen der Kartendarstellung sowie ihrer zahlreichen erläuternden Aufschriften zu den spätrömischen und frühmittelalterlichen Quellen im einzelnen nach und befestigt von neuem die Überzeugung, dafs die Hauptgrundlage der Herefordkarte, also der mittelalterlichen Weltkarte überhaupt die Augustuskarte, d. h. die römische Weltkarte des Agrippa bildet.

In der Deutung und Quellenanalyse der erwähnten Aufschriften der Karte, die naturgemäfs den gröfsten Teil des Heftes füllen, kann Ref. nur der auf die Zeichnung des Weser- und Elbgebiets bezüglichen Ansicht des Verf.s nicht zustimmen. Das allerdings arg verzwickte Bild jener Flufslinien (von denen die der Weser mit der des Regen verknüpft ist ähnlich wie das Elbsystem mit der Waag) nennt der Verf. rätselhaft und fügt hinzu: die Zeichnung scheine eine Kanalisation zwischen Elbe- und Donaugebiet andeuten zu sollen, „oder soll auf den Limes Saxoniae Karls des Grofsen Bezug genommen werden?“ Gewifs ist keins von beiden der Fall. Vielmehr scheint mir auf Grund einer genauen Vergleichung mit den entsprechenden Eintragungen auf der Ebstorfkarte nichts weiter als ein fahrlässiges Ineinanderzeichnen von Weser- und Elbsystem vorzuliegen: der östlichere Parallelflufs zur Saale ist die Mulde; die versehentlich mit dem sonst für Gewässer benutzten Blau überzogene, auf der einen Seite bogig umrandete Signatur von der Elbe her soll wahrscheinlich den Harz bedeuten, von dem die Oker und in dessen Nähe die Leine fliefst (wenn man mit dem Verf. „lan“ für den Namen der Leine gelten lassen will); statt nun den Strich für die Leine bis zur Weser auszuziehen (die Aller fehlt), hat ihn der Zeichner am rechten Saale-

ufer aufhören lassen! Die Verknüpfung mit dem Donausystem ist nur malerische Willkür (gleich der zwischen Aare und Rhone).

2) Formae urbis Romae antiquae. Delineaverunt H. Kiepert et Ch. Huelsen. Accedit nomenclator topographicus, a Ch. Huelsen compositus. Berlin 1896, D. Reimer. XII u. 110 S. geb. 12 M.

Der grofse Stadtplan des alten Rom, den 1830 Ludovico Canina unter dem Titel „Pianta topografica di Roma antica“ herausgab und 1842 und 1850 erneuerte, ist längst überholt durch die neueren Forschungen und Ausgrabungsfunde. Diese letzteren werden zwar nun in dem grofsartigen Werk in umfassendster Weise mit verwertet, das im Auftrag der Academia dei Lincei der Römer Lanciani erscheinen läfst („Forma urbis Romae“, bisher drei Lieferungen 1893—95). Indessen bei dem grofsen Mafsstab der Lancianischen Darstellung (1 : 1000) wird dieses monumentale Werk noch sehr viel Zeit bis zu seiner Vollendung bedürfen und sehr teuer werden; da es überdies die noch heute vorhandenen oder doch von Sachkundigen früherer Zeiten aufgezeichneten Ruinen von Bauten zu seinem Hauptgegenstand macht, stellt es im wesentlichen eine Topographie Roms in der Kaiserzeit dar. Somit ist die vorliegende, ganz auf der Höhe der jetzigen Einsicht stehende Arbeit aufs wärmste zu begrüfsen. Sie bietet in feinster Ausführung drei Pläne dar (mit Unterdruck des heutigen Strafsenzugs in Mattrosa): im Mafsstab 1 : 10 000 einen von Rom zur Zeit des Freistaats, einen ebenso grofsen von Rom seit dem Zeitalter des Augustus und einen dritten in noch gröfserem Mafsstab vom mittleren Teil der Stadt in der gleichen Periode. Der Nomenclator topographicus giebt in alphabetischer Folge für jede topographische Angabe 1) den Ort an, wo sie auf den drei Plänen zu suchen, 2) den Quellennachweis aus der antiken Überlieferung, 3) denjenigen aus der neueren archäologischen Litteratur.

Giebichenstein bei Halle a. S. A. Kirchhoff.

W. Pflieger, Elemente der Arithmetik für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Strafsburg 1896, Friedrich Bull. 127 S. 8. 1,80 M.

Der Herr Verf. folgt in der vorliegenden Schrift dem Gedankengange, den Simon zuerst in seinen Elementen der Arithmetik und neuerdings in dem von Baumeister herausgegebenen Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Lehranstalten dargelegt hat. Das dieser Darstellung zu Grunde liegende Prinzip läfst sich kurz dahin aussprechen: bei jeder Erweiterung der Zahlenreihe gehorchen die neuen Glieder den alten Gesetzen. Hierauf gestützt behandelt der Verf. von dem Zählen zur Addition übergehend die sieben Species in allgemeinen Zahlen, die Gleichungen ersten und zweiten Grades, die imaginären und complexen

Zahlen, den binomischen Lehrsatz und die Exponentialfunktion. Für den Fall, dafs das Buch in einer gröfseren Anzahl von Anstalten Eingang finden sollte, wird der Verf. in einem zweiten Hefte die geometrische Reihe und die arithmetischen Reihen, die Zinseszins- und die Rentenrechnung, die Kombinatorik und die Wahrscheinlichkeitsrechnung und einige Notizen historischen Inhaltes folgen lassen. Ich verstehe nicht, warum der Verf. seinen Plan nicht sogleich vollständig ausgeführt hat; da er durch die Behandlung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades schon von der Arithmetik zur Algebra übergegangen ist und aufserdem durch die Entwickelung der Exponentialfunktion das Gebiet, das z. B. der Mathematik auf dem Gymnasium zugewiesen ist, schon überschritten hat, so wären doch die in Aussicht gestellten Kapitel, die mit Ausnahme der Wahrscheinlichkeitsrechnung allen höheren Schulen zugewiesen sind, zugleich mit dem jetzt Gebotenen nötig gewesen. Bei der Darstellung ist der Verf. dem zu Grunde gelegten Prinzip durchaus treu geblieben, sie gestaltet sich dadurch im allgemeinen recht elegant; ob aber dabei der Schüler volles Verständnis erreichen wird, möchte ich an manchen Punkten z. B. bei dem binomischen Lehrsatz bezweifeln. Hier würde ich meiner Erfahrung nach eine vollständige Kenntnis der Lehre von den Kombinationen, die der Verf. ja auch ein wenig heranzieht, als Hülfsmittel für die Herleitung vorziehen. Auch die Behandlung der Gleichung zweiten Grades scheint mir auf der Stufe, wo sie auf den höheren Schulen einzutreten hat, zu schwierig zu sein. Hervorheben möchte ich, dafs der Verf. die Decimalbrüche als gemeine Brüche, deren Nenner Potenzen von 10 sind, erklärt und sie demgemäfs auch behandelt. Das ist natürlich, da er dem Gedankengange Simons folgt, der in der oben angeführten Schrift sagt: „obwohl sich so ziemlich alle wirklichen Mathematiker gegen den Unfug, Decimalbrüche vor der Bruchrechnung zu nehmen, ausgesprochen haben, scheint er eher zu- als abzunehmen“. Ich freue mich sehr über die Zunahme dieses von mir so oft empfohlenen „Unfuges“, trotzdem ich mich der Gefahr aussetze, von Herrn Simon nicht für einen wirklichen Mathematiker gehalten zu werden. Die Regeln, die der Verf. für das Rechnen mit Decimalbrüchen aufstellt, sind natürlich jener Auffassung entsprechend. Ich frage nur, wo bleibt seine Regel für die Multiplikation, wenn abgekürzt multipliziert wird, und wozu führt seine Regel für die Division, nach der die Decimalbrüche vor der Division gleichnamig gemacht werden sollen? Läfst der Verf. wirklich eine Aufgabe wie 9,673 875 : 8,4 in 9 673 875, : 8 400 000, umwandeln und mit den höchst überflüssigen Nullen ausführen? Solche Folgen hat jener „Unfug“ nicht. — Die von dem Verf. aufgestellten Regeln sprechen kurz und scharf die auszuführenden Operationen aus, hier ist auch grofse Sorgfalt auf den Ausdruck gelegt; aber Wendungen wie: die Zahl a : b heifst b mal so klein als a, die

Einheit irgend einer Stelle ist zehnmal so klein wie die Einheit der Nachbarstelle links, zwei Zahlen von einander subtrahieren, durch einander dividieren, halte ich gradezu für falsch.

Ob es sich empfiehlt, das Buch dem Schüler in die Hand zu geben, möchte ich bezweifeln, der Lehrer hingegen wird manche Anregung und viele neue Gesichtspunkte für den mathematischen Unterricht aus ihm entnehmen können.

Berlin. A. Kallius.

Ludwig Dressel S. J., Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Mit 402 Figuren. Freiburg i. Br. 1895, Herdersche Verlagshandlung. Vorwort, Inhaltsübersicht, 658 S. Text und ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis. gr. 8. 7,50 M.

Das Buch zerfällt in zwei Teile, die Mechanik und die Physik im engeren Sinne, erstere wieder in zwei Abschnitte, die allgemeine und die besondere Mechanik, letztere in drei Abschnitte, in denen die Wärmelehre, die Elektricitätslehre und die Erscheinungen der Ätherstrahlung behandelt werden.

Die allgemeine Mechanik umfafst die Lehre von den drei Bewegungselementen: Masse, Kraft und Bewegung an sich, von den Beziehungen derselben untereinander und von den Bewegungsmafsen. Die besondere Mechanik enthält die Statik und Dynamik der starren, flüssigen und gasförmigen Körper, die Gesetze der Elasticität und — als Anwendung derselben — die Lehre vom Schall.

In der Physik im engeren Sinne wird die Wärme als unveränderlicher Körperzustand, als stetig fliefsende Energieform (Wärmeleitung) und als mechanische Energie (mechanische Wärmetheorie), ferner die elektrische Ladung (Elektrostatik) und Entladung (Elektrodynamik), endlich die Lehre von den Ätherstrahlen in den drei Formen als Licht-, Wärme- und elektrische Strahlen behandelt.

Verf. bestimmt sein Werk für diejenigen, „welche, mit der Vorbildung am Gymnasium oder an der Realschule ausgerüstet, einen gründlichen Ein- und Überblick über das heutige physikalische Wissen sich anzueignen wünschen“, ohne sich berufsmäfsig der physikalischen Forschung zu widmen. Die Behandlung des Stoffes ist demnach, soweit dies ohne Heranziehung der höheren Mathematik möglich ist, streng wissenschaftlich und nähert sich überall derjenigen, welche die Betrachtung der Physik als Energielehre mit sich führt. Die Thatsachen, welche diese Auffassung der Naturkräfte und -erscheinungen angebahnt haben, werden im ganzen mit ausreichender Vollständigkeit angeführt, die Folgerungen kurz aber gründlich und — für einen geschulten Verstand — klar entwickelt, die Anwendung der allgemeinen Gesetze dagegen ist auf das Notwendige beschränkt.

Man darf das Buch als eine gründliche und nützliche Arbeit bezeichnen und empfehlen; ein Schulbuch dagegen ist es nicht,

weil es zu umfangreich und für Schüler nicht verständlich genug ist. Es wäre zwecklos, besondere Wünsche über Abänderung des einen oder anderen Kapitels anzugeben; darin mufs man eben der persönlichen Auffassung des Verf. Rechnung tragen. Aber Eines will Ref. doch nicht verschweigen, nämlich dafs ihm die Behandlung der Ätherstrahlen in einem besonderen Abschnitt, so dafs die thermische und elektrische Strahlung von den anderen Erscheinungen der Wärme und Elektricität losgelöst wird, trotzdem dadurch manche Wiederholungen vermieden werden, nicht zusagt. Ref. glaubt vielmehr, dafs der Gang der physikalischen Forschung auf eine immer innigere Vereinigung aller jener Erscheinungen hinführt. Der Inhalt des Kapitels von der Wärmestrahlung dürfte für den von dem Verf. beabsichtigten Zweck nicht ausreichen.

Die Ausstattung des Buches ist gut, der Druck deutlich, die Figuren, welche rein schematisch gehalten sind, erscheinen klar und übersichtlich.

Bernburg. E. Hutt.

O. Wünsche, Exkursionsflora für das Königreich Sachsen und die angrenzenden Gegenden. Die höheren Pflanzen. Siebente Auflage. Leipzig 1895, B. G. Teubner. XXIV u. 475 S. 4,60 M.

Die vorliegende Exkursionsflora, deren erste Auflage 1869 erschien, gilt als eines der brauchbarsten botanischen Bestimmungsbücher. Ihre praktische Brauchbarkeit verdankt sie der in ihr angewandten analytischen Methode, nach der das „Bestimmen" der Pflanzen wesentlich erleichtert wird; denn bei Befolgung dieser Methode lassen sich die Art-Diagnosen kürzer fassen, ohne an Schärfe einzubüfsen. In der neuen Auflage sind die Tabellen zum Bestimmen der Familien in den Vordergrund gestellt und das Linnésche System ist ans Ende gerückt worden. Eine sehr dankenswerte Beigabe zu den Bestimmungstabellen bildet die „Übersicht einiger nach den Blütenteilen nur schwierig zu bestimmenden Land- und Wasserpflanzen", die „Tabellen zum Bestimmen der Holzgewächse nach dem Laube" und die Erklärung der hauptsächlichsten Fachausdrücke in alphabetischer Reihenfolge. Es verdient noch besonders hervorgehoben zu werden, dafs auch die wichtigsten Zierpflanzen in die Bestimmungstabellen aufgenommen worden sind und zugleich ihre Heimat angegeben ist. Der Verleger hat das Buch sehr gut ausgestattet.

Leipzig. F. Traumüller.

R. Röfsler, Die verbreitetsten Schmetterlinge Deutschlands. Eine Anleitung zum Bestimmen der Arten. Leipzig 1896, B. G. Teubner. X u. 172 S. und 2 Tafeln. 8. 1,80 M.

Zu vorliegender Bestimmungstabelle ist der Verfasser durch die wohlbekannten Arbeiten von Otto Wünsche angeregt worden,

denen sich das Buch in der guten Ausstattung und dem handlichen Formate ebenso wie in der praktischen Einrichtung durchaus anschliefst. Vorausgeschickt ist auf sechs Seiten eine Anleitung für das Fangen, Töten, Spannen und Aufbewahren der Schmetterlinge, die alles Notwendige enthält. Zwei Tafeln mit kurzer Erklärung geben Auskunft über die verschiedene Form und Ausbildung besonders der Fühler, Flügel und Beine, soweit die Kenntnis davon bei der Bestimmung vorausgesetzt werden mufs. Wie einige Proben ergeben haben, ermöglicht das Buch auch dem weniger geübten Sammler das Bestimmen ohne grofse Schwierigkeiten, kann daher jedem empfohlen werden, der sich mit der Schmetterlingskunde beschäftigen will.

Seehausen i. d. Altmark. M. Paepre r.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die XXII. Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Schulen Ost- und Westpreufsens

fand am 25. und 26. Mai 1896 in Braunsberg statt. Vertreten waren 20 Anstalten.

Die Vorversammlung am 25. Mai wurde im Braunsberger Kasino von Prof. Thurau-Braunsberg begrüfst. Am Morgen des 26. Mai wurden unter Führung des Prof. Dr. Niedenzu der Botanische Garten und unter Leitung des Geheimrats Prof. Dr. Weifsbrodt die archäologischen Sammlungen des Lyceums besucht. Um 11 Uhr begann die Hauptversammlung in der Aula des Gymnasiums. Vor Eintritt in die Tagesordnung wurden telegraphische Grüfse an den erkrankten Provinzial-Schulrat Prof. Dr. Carnuth und zur Enthüllung des Kunze-Denkmals (Lissa) an den Posener Provinzialverein gesandt. Das Andenken der verstorbenen Mitglieder wurde durch Erheben von den Plätzen geehrt.

Der erste Punkt der Tagesordnung war der Jahresbericht des Dir. Prof. Kahle (Danzig): Das vergangene Jahr ist reich an Arbeit, arm an Erfolgen gewesen. Dies haben schon die Mitteilungen des Provinzialvorstandes und die Delegierten-Konferenz, sowie die Berichte über die Landtagsverhandlungen gezeigt. Redner wies auf die kühle Abweisung hin, welche die Klagen und Beschwerden unseres Standes im Landtage, bei der Regierung gefunden haben. Von der Delegierten-Konferenz wurde der Antrag des Provinzialvereins angenommen, an Se. Majestät die Bitte zu richten: a) den Prov.-Schulräten den Rang der Räte III. Klasse zu verleihen, b) das Amt als Direktor des Prov.-Schulkollegiums einem Schulmanne zu übertragen, c) zum Ministerialdirektor in der Abteilung für das höhere Schulwesen bei Vakanz einen Schulmann zu ernennen. Der Antrag ist nicht eingereicht worden, da nach Ansicht des Herrn Ministers die Stimmung des Staatsministeriums und des Herrenhauses jeden Erfolg fraglich mache. Redner ist der Ansicht, dafs die Delegierten-Konferenz auf den Antrag zurückkommen werde. Eine Verfügung über Vereidigung der Kandidaten des höheren Schulamts in allen Provinzen ist noch nicht erlassen. Eine neue Prüfungsordnung, die den Wünschen der Vereine entsprechend nur ein Oberlehrerzeugnis erteilt oder versagt, ist von der Regierung ausgearbeitet; jedoch wird mit der Einführung auf längere Erfahrung über Wirkung der Lehrpläne von 1892 gewartet. Eine Lösung des Dilemmas hinsichtlich der Erteilung des Oberlehrertitels an nicht-aka-

demische Lehrer hat die Regierung infolge des Erlasses vom 31. Mai 1894 über die höheren Mädchenschulen bisher nicht finden können. Für die Ordnung der Reliktenfrage hat man sich nicht, wie Pommern wollte, vom Vereine aus an den Herrn Minister gewandt, da nur acht Städte in Betracht kommen. Die Lehrerkollegien Danzigs haben für sich eine Eingabe gemacht in der Hoffnung, dafs die Regierung auf die Stadt einen Druck ausübt oder selbst die Summe auf den Staatshaushaltsetat übernimmt. Bei der Anrechnung der über vier Jahre hinausgehenden Hilfslehrerzeit stehen zwar die Provinzen West- und Ostpreufsen günstiger als andere, die Kollegen aber, welche auch hier benachteiligt schienen, sind alle unter Angabe der verschiedensten Gründe abschlägig beschieden worden. Dafs dem abschlägigen Bescheide die Begründung hinzugefügt werden soll, hat Geh. Rat Stauder im Landtage am 6. März zugesagt. Die Hilfslehrer-Misère ist durch den neuen Grundsatz, auf je 13 Oberlehrerstellen eine feste Hilfslehrerstelle in den Etat einzusetzen, für permanent erklärt; ja für die Provinzen Ost- und Westpreufsen bedeutet dieses Verhältnis sogar eine Verschlechterung. Für diese Provinzen ist von der für neue Oberlehrerstellen ausgeworfenen Summe nichts abgefallen. Zwar sind in Braunsberg und Lyck zwei Stellen definitiv geworden, dagegen ist aber in Neustadt eine Oberlehrerstelle eingezogen worden. Der Vorstand des Provinzialvereins und die Delegierten-Konferenz wird der Hilfslehrerfrage auch weiter ihre Sorge zuwenden; dagegen wird die Vereinigung der wissenschaftlichen Hilfslehrer gebeten, sich mit Anträgen nicht direkt an Behörden und an das Abgeordnetenhaus zu wenden, sondern die Vermittelung der Vereinsvorstände in Anspruch zu nehmen. — Mit dem Verein akademisch gebildeter Lehrer in Elsafs-Lothringen hat der Vorstand die Schriften ausgetauscht. — Die feste Zulage ist nach Versicherung des Ministers für unentbehrlich erklärt; ob die Bitte um Festsetzung einer Altersgrenze für diese Zulage Gewährung finden wird, steht dahin. Das Lebensalter für feste Anstellung der Oberlehrer beträgt an Staatsanstalten 1893 bis 1896 in Ostpreufsen 34 Jahre 10½ Monate, in Westpreufsen 33 Jahre 6½ Monate, bei den Direktoren an staatlichen Vollanstalten für den ganzen preufsischen Staat während der Jahre 1883—1896 durchschnittlich 44,5 Jahre. Über die alte Forderung der Gleichstellung mit den Richtern soll im Monat Juni dem Herrn Minister eine Denkschrift überreicht werden, in der die Zurücksetzung unseres Standes durch graphische Darstellungen der Gehalts- und Altersverhältnisse klargestellt ist. Die graphischen Darstellungen verdanken wir dem Oberlehrer Dr. Wermbter in Rastenburg.

Die Vervielfältigungskosten der Wermbterschen Tabellen werden bewilligt und dem Verfasser wird für die mühsame Arbeit Dank gesagt. Es folgt Kassenbericht und Entlastung der Kassenführung. Im Anschlufs hieran wird die weitere Zusendung des Korrespondenzblattes beschlossen, für die Waisenkasse werden 100 Mark und für die Palaestra Albertina in Königsberg 50 Mark bewilligt.

Als nächster Punkt der Tagesordnung folgt ein Vortrag des Herrn Geheimrats Weifsbrodt. Der Vortragende vergleicht nach Abgüssen die Florentiner Niobe mit der jetzt im Besitz des Lord Yarlborough befindlichen römischen. Von letzterer besitzt das Braunsberger Institut durch Fürsprache der Kaiserin Friedrich einen sehr vereinzelt vorkommenden, wirklich dem Original entsprechenden Abgufs. Auch bei der Florentiner Niobe sei eine

Darstellung der ganzen Büste nötig, schon um das herabwallende Haar zu zeigen. Die Florentiner hat ein rundes Gesicht, die Yarlboroughsche Niobe ein ovales, griechisches. Auch die Augen der letzteren sind feiner geschnitten. Hierdurch läfst die Niobe einen Vergleich zu mit dem Schmerz der christlichen Mater dolorosa. Der titanenhafte Trotz des heidnischen Mutterschmerzes zeigt bei der Mater dolorosa allerdings die christliche Verklärung. Nach Erklärung mehrerer anderer Kunstwerke wurde dem Redner der warme Dank der Zuhörer zuteil.

In einem zweiten längeren Vortrag erklärte Oberlehrer Switalski-Braunsberg das photogrammatische Mefsbildverfahren, mit welchem Dr. Meydenbauer Abbildungen von Gebäuden und Landschaften hergestellt hat, die aus der Braunsberger Sammlung vorlagen. Durch selbstangefertigte Zeichenvorlagen wurde das Verständnis des Vortrags erleichtert. Es ist das Verdienst des Geheimen Baurats Dr. A. Meydenbauer, mittels der Photographie die mühseligen Winkelmessungen des Theodoliten ganz wesentlich erleichtert zu haben. Nach seiner Methode ist der Gebrauch eines Theodoliten entbehrlich, und die betreffenden Winkel lassen sich in der Zeichnung viel genauer wiedergeben als mit dem Transporteur. Sämtliche Horizontal- und Vertikalwinkel können mit Leichtigkeit ohne Zirkel und Transporteur mit Hilfe eines an der Längskante gerade geschnittenen Papierstreifens aus der Photographie des Gegenstandes entnommen werden, wenn man die Brennweite des Objektivs berücksichtigt. Das Mefsbildverfahren kann auch dort angewandt werden, wo man wegen Enge des Platzes Standlinien bei den Aufnahmen weder wählen noch messen kann.

Zum Schlufs wurden mehrere geschäftliche Angelegenheiten erledigt: Der Vorstand wurde durch Zuruf wiedergewählt. Die Wahl der Delegierten und die Bestimmung des Orts der nächsten Generalversammlung wurde dem Vorstand überlassen. Thorn, Neustadt und Danzig sollen hierbei ins Auge gefafst werden.

An dem gemeinsamen Mittagessen nahm auch der Bürgermeister der Stadt Braunsberg teil. Am Nachmittage wurde eine Fahrt nach Frauenburg unternommen; hier wurde unter Führung des Herrn Domvikars Dr. Liedtke der Dom besichtigt. Den Schlufs bildete ein Zusammensein in den Räumen des Braunsberger Kasinos.

Konitz. R. Stoewer.

Aufruf zur Gründung eines Grimm-Museums in Hanau.

Das Nationaldenkmal der Brüder Grimm ziert nunmehr unsere Stadt. Den beiden Männern, deren Lebensarbeit dem gesamten deutschen Volke zu gute kommt, hat dieses einen Teil des Dankes abtragen wollen, indem es ihnen ein würdiges Standbild errichtete, und vor anderen Städten, die hierbei auch in Betracht kommen konnten, ist Hanau, ihre Vaterstadt, der Ehre gewürdigt worden, Besitzerin und Hüterin des Denkmals zu sein.

Wenn damit Hanau als Mittelpunkt der Verehrung, die dem Brüderpaar entgegengebracht wird, auserkoren ist, so dürfen wir hieran noch eine andere Hoffnung knüpfen.

Weit verstreut in Vieler Hände giebt es Erinnerungszeichen mannigfacher Art, die auf die Brüder, ihr Leben, ihre Persönlichkeit, ihre Arbeit und deren Erfolge Bezug haben: Briefe, Abbildungen von ihnen oder ihren Angehörigen, Handschriften, Tagebücher, die zusammen mit allem, was die beiden selbst an Schriften veröffentlicht haben, an der Stätte, wo ihr Erzbild auf uns niederschaut, zu einer Sammlung vereinigt, erst ein vollständiges Grimm-„Denkmal" bilden würden; in einem Grimm-Museum dieses zu schaffen, ist unsere Absicht.

An unsere Mitbürger, die zu dem Standbilde so freudig und reichlich beigesteuert haben, wenden wir uns daher mit der Bitte:

uns die Beschaffung geeigneter Räumlichkeiten zu einem Grimm-Museum und die Erhaltung eines solchen durch Geldspenden zu ermöglichen.

Die Verehrer des Brüderpaares im ganzen deutschen Volke aber bitten wir:

alles, was an Erinnerungszeichen jeder Art, die auf die Brüder Bezug haben oder von ihnen herrühren, sich in Privatbesitz befindet, dem zu bildenden Grimm-Museum in Hanau zur Verfügung zu stellen.

Nichts würde dem Geiste und dem Wesen des Brüderpaares mehr entsprechen, als ein Unternehmen, das breiten Schichten des Volkes nützen und der wissenschaftlichen Forschung eine Fundgrube bieten würde. Schon hat Herr Geheimrat Professor Dr. Herman Grimm, Wilhelm Grimms Sohn, eine Kapitalstiftung und eine Anzahl von Grimm-Erinnerungen in sichere Aussicht gestellt, ein Anerbieten, dem die erste Anregung zur Gründung eines Grimm-Museums zu danken ist.

Wir hoffen unsere Mitbürger und alle die zahllosen Verehrer des Brüderpaares nicht vergeblich anzusprechen zur freundlichen Förderung eines Unternehmens, das unsrer Vaterstadt zur Ehre gereichen, das unsern Mitbürgern und ebenso weiten Kreisen in unserem Vaterlande zu gute kommen wird.

Sendungen von Büchern, Handschriften und sonstigen Grimm-Erinnerungen sind zu richten an den Vorsitzenden des geschäftsführenden Ausschusses, Oberbürgermeister Dr. Gebeschus zu Hanau.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Chr. G. Salzmann, Krebsbüchlein. Herausgegeben von Th. Tupetz. Wien 1896, F. Tempsky. 110 S. 0,60 M.

2. J. G. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Herausgegeben von Th. Tupetz. Wien 1896, F. Tempsky. 146 S. 0,75 M.

3. E. Lentz, Das Entwicklungsalter unserer männlichen Jugend. Eine Betrachtung für Schule und Elternhaus. 17 S. (S.-A. aus dem Pädagogischen Archiv 1896.)

4. Festschrift des Lehrerkollegiums des Kgl. Gymnasiums zu Erfurt zur Feier der Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes am 3. Juli 1896. Erfurt 1896. — Inhalt: Boetel und Bueck, Beschreibung der Bauanlage, 4 S. mit Tafel und Abbildung. — G. Brünnert, Übersicht der Geschichte des Kgl. Gymnasiums zu Erfurt 1870—1896, nebst einem Verzeichnis der Abiturienten von 1870 an, 23 S. — R. Thiele, Die Gründung des evangelischen Ratsgymnasiums zu Erfurt (1561) und die ersten Schicksale desselben. Ein Beitrag zur Schul- und Gelehrtengeschichte des 16. Jahrhunderts, 51 S. — W. Heinzelmann, Der Brief an Diognet, übersetzt und gewürdigt, 32 S. — E. Neidhardt, Moses Mendelssohns Anteil an den Briefen, die neueste Litteratur betreffend, 36 S. — A. Breysig, Germanici Phaenomenorum loci quidam adnotati, 8 S. — R. Seelisch, Der homerische Hymnus an Demeter, metrisch übersetzt und mit kurzen Inhaltsangaben versehen, 12 S. — Kayser, Einige Eigenschaften der Parabel, 6 S. mit Figurentafel. — C. Schulze, Gedanken über den propädeutischen Unterricht in der Physik auf Gymnasien, 7 S. — K. Gotter, Die Pflanze und ihr Ornament als Lehrstoff für den Zeichenunterricht, 22 S. mit vielen Abbildungen.

5. F. Schneider, Übersicht der Entwicklung des Kgl. Gymnasiums zu Friedeberg in der Neumark während der ersten 25 Jahre seines Bestehens als anerkannter höherer Lehranstalt. Progr. Friedeberg Nm. 1896. 50 S. gr. 8.

6. M. Heynacher, Geschichte des Königlichen Gymnasiums zu Aurich. Festschrift zu der 250jährigen Stiftungsfeier der Anstalt. Aurich 1896, in Kommission bei D. Friemann. IV u. 134 S. gr. 8.

7. O. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichtes in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Deutsche Prosastücke und Gedichte, erläutert und behandelt von O. L. Erster Teil: Sexta bis Tertia. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig 1896, B. G. Teubner. X u. 439 S. 5,20 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 363.

8. E. Reichenhart, Beiträge zum Unterricht im deutschen Aufsatz. Progr. Altes Gymn. Nürnberg 1896. 30 S.

9. Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium zu Döbeln. Teil I: Sexta. Dritte Auflage. Leipzig 1896, B. G. Teubner. XII u. 287 S. 1,50 M.

10. V. Thumser, Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichtes. Progr. Gymn. Troppau 1896. 24 S.

11. E. Stange, Wie ist das Lateinische in Obersekunda und Prima am Gymnasium zu betreiben? Progr. Allenstein 1896. 24 S. 4.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Imponderabilien in der Pädagogik.

Fürst Bismarck hat in seinen Staatsreden wiederholt von den Imponderabilien in der Politik gesprochen, „deren Einflüsse oft mächtiger sind als die der Heere und der Gelder"; namentlich den starren Doktrinären und den Fanatikern des formalen Rechtes gegenüber liebte er es, sich auf diese Imponderabilien als die lebendigen, in Staat und Gesellschaft wirksamen Kräfte zu berufen. Der grofse Mann wufste und weifs wohl, was in der Seele seines Volkes lebt, und noch immer versteht er die Saiten des deutschen Gemütes zu rühren, dafs sie tönen und geben guten Klang.

Der klügste Rechner, den die Geschichte kennt, Napoleon I., kannte keine Imponderabilien. Selbst herzlos und jedes Edelmutes bar, wufste er nichts von den heimlichen Regungen der Volksseele, von den undefinierbaren, unwägbaren, unberechenbaren Kräften in den Tiefen der Menschenbrust. „Dieser erhabene Verstand, dessen Macht, Schärfe, Sicherheit über das Mafs des Menschlichen hinausreicht, hat nie einen Blick gethan in den geheimnisvollen Kern des Daseins, nie geahnt, dafs die Menschheit etwas anderes ist als eine wohlgeordnete Maschine . . Das Höchstpersönliche im Leben des Einzelnen wie der Völker, die Welt der Ideale, blieb ihm unfafsbar". Darum sagt Treitschke von ihm, er sei im Grunde geistlos gewesen, und Blücher nennt ihn gar einen dummen Kerl.

Dafs es auch in der Pädagogik Imponderabilien, geistlose Leute und dumme Kerle giebt, sollte nicht verkannt werden, am wenigsten heutzutage, wo alles von der Kunst oder besser Routine des Unterrichtens, von der virtuosen Handhabung der Regeln erwartet wird. Die menschliche Seele ist denn doch etwas anderes als der Mechanismus von Vorstellungen, die man berechnen und nach den Gesetzen der Mechanik hervorrufen und leiten kann; der menschliche Geist ist etwas Höchstpersönliches, er hat einen geheimnisvollen Kern, den man nur durch eine höchstpersönliche Berührung zu treffen und zu pflegen vermag. Person wirkt nur

auf Person, und jede Persönlichkeit hat etwas Inkommensurables. Wenn irgendwo, so sind in der Erziehung die Imponderabilien von hervorragender Bedeutung.

Das hat schon Platon gewufst, wie mir dieser Tage bei der Lektüre eines wenig beachteten Dialogs wieder recht klar geworden ist. Ich meine den kleinen Dialog Theages[1]).

Demodokos sucht bei Sokrates Rat wegen der Erziehung seines Sohnes Theages, der durchaus weise werden und zu einem der berühmten Weisheitslehrer (Sophisten) in die Schule gehen will. Sokrates ist gern bereit, mit dem besorgten Vater Rat zu halten. Nennt man doch das Raterteilen etwas Heiliges; nichts aber, worüber ein Mensch sich beraten könnte, ist göttlicher als die Erziehung und Geistesbildung, die eigene wie die der Angehörigen. — In seiner vexatorischen Art fragt Sokrates nun den jungen Mann, welche Weisheit er denn begehre, worin er weise zu werden wünsche. Das epagogisch-apagogische Verfahren führt zu dem Resultat, dafs man ein tüchtiger und wackerer Mann nur werde durch den Umgang und Verkehr mit tüchtigen und wackeren Männern (*τῶν καλῶν κἀγαθῶν συνουσίᾳ*) und dafs Theages dem Frager erklärt: „Wolltest du mir deinen Umgang gönnen, so genügt es mir und ich frage nach keinem andern“. Der Vater stimmt lebhaft mit ein: ein gröfseres Glück, meint er, könne ihm gar nicht zuteil werden, als wenn die beiden wie Jünger und Meister vertraulich miteinander verkehrten. Scheinbar überrascht und erstaunt lehnt Sokrates den Antrag ab und weist den Theages auf einen Prodikos, Gorgias, Polos und die vielen anderen Weisen hin, bei denen er finden werde, was er suche. „Ich verstehe von diesen hochbeglückenden und schönen Wissenschaften nichts, vielmehr erkläre ich fortwährend, dafs ich so zu sagen nichts weifs, doch mit Ausnahme eines gewissen dürftigen Wissens, der Liebeskunst; in dieser Kunst nehme ich die Meisterschaft in Anspruch“[2]).

Auch im Symposion (177 E) bekennt sich Sokrates zu der Liebeskunst (*ὅς οὐδέν φημι ἄλλο ἐπίστασθαι ἢ τὰ ἐρωτικά*), und wir wissen, worin diese Erotik besteht. Sie besteht in nichts anderem als in der Erzeugung und Erweckung des Eros d. h. der Liebe, des sehnenden Verlangens nach dem Schönen, Guten, Wahren, mit einem Worte nach den Ideen. Kind des Poros und der Penia, des Reichtums und der Armut, ist der Eros, ein in die Seele gepflanzter nie vollendender Trieb, sich aus dieser Welt

---

[1]) Beiläufig gesagt, ich halte den Theages für platonisch. Wer anders als Platon oder ein intimer Kenner seines Geistes hätte diese sokratischen Paradoxieen ersinnen können? Diese Gedanken, namentlich gegen den Schlufs hin, sind „echt“, echt platonisch nach Inhalt und Form.

[2]) *Ἐγὼ τυγχάνω οὐδὲν ἐπιστάμενος πλήν γε σμικροῦ τινος μαθήματος, τῶν ἐρωτικῶν. τοῦτο μέντοι τὸ μάθημα παρ' ὁντινοῦν ποιοῦμαι δεινὸς εἶναι καὶ τῶν προγεγονότων ἀνθρώπων καὶ τῶν νῦν.*

des Scheines und der Täuschungen zu erheben in die Welt des Seins und der ewigen Wahrheiten. Die Leser wollen sich vergegenwärtigen, was darüber im Phädros und im Symposion geschrieben steht.

Wer von uns versteht diese Kunst? Was ist dazu nötig? Wie mir scheint, gehört dazu ein gewisser Reichtum des Geistes und Herzens, daneben aber das Gefühl der Armut, das des Lebens Mangel auszufüllen trachtet mit dem, was ewig stehet. Desgleichen darf es nicht an Zeit und Ruhe und Geduld fehlen, damit sich zwischen Lehrer und Schüler wirklich eine Gemeinschaft (*συνουσία*) bildet; drei oder vier wöchentliche Stunden in einer Klasse thuns nicht. Vor allem sind wieder persönliche Eigenschaften erforderlich: nur Geist erzeugt Geist, Begeisterung erweckt Begeisterung, Liebe findet Gegenliebe. Wie das wirkt und wie das zu machen ist? Damit sind wir wieder bei den Imponderabilien angekommen. Der eine kanns, der andere kanns nicht. Lernen läfst sich da wenig. Zwar wer die „Tabulatur" beherrschte, war ein Meistersänger: aber auch ein Dichter? Was bei dem erziehenden Unterrichte viel helfen kann, das ist eine dem Sokrates nacheifernde Liebe zur Sache und zur Person; und für diese Liebe giebt es eine noch höhere und reinere Quelle.

Unter Sokratik versteht man in der Regel nur die Mäeutik, die Hebammen- und Entbindungskunst. Aber Mäeutik und Erotik sind nur zwei verschiedene Namen für ein und dieselbe Sache. Man lese das 7. Kapitel des Theätet. Was dort von den Geburtswehen gesagt wird, stimmt genau mit der Schilderung der Unruhe, in die uns der Eros versetzt. Ich setze die Stelle her. „Die mit mir umgehen, erleiden ebendasselbe wie die gebärenden Frauen; denn sie liegen in Wehen und sind Nächte und Tage voll schwerer Drangsal in weit höherem Mafse als jene; diese Geburtswehen aber zu wecken und zu stillen vermag meine Kunst"[1]). Möchte uns das doch auch gelingen! Diese Passivität und Indolenz der Masse, die ruhig auf sich einreden und herumpauken läfst, ist so tödlich. Nur wenige, in denen sich ein junges Leben regt und zum Lichte emporringen will. Und mit all unserer didaktischen Kunst stehen wir da und können kein Leben erzeugen. Wäre es uns wenigstens erlaubt, die, in denen sich gar nichts regt (*οἳ ἄν μοι μὴ δόξωσί πως ἐγκύμονες εἶναι*), einem Prodikos oder sonst einem weisen und gefeierten Pädagogen zuzuschieben, einem berühmten Herbartianer etwa, der ein pädagogisches Seminar leitet und lauter selbstgehaltene Musterlektionen in den Lehrgängen und Lehrproben veröffentlicht!

---

[1]) *πάσχουσι δὲ δὴ οἱ ἐμοὶ ξυγγενόμενοι καὶ τοῦτο ταὐτὸν ταῖς τικτούσαις· ὠδίνουσι γὰρ καὶ ἀπορίας ἐμπίπλανται νύκτας τε καὶ ἡμέρας πολὺ μᾶλλον ἢ ἐκεῖναι· ταύτην δὲ τὴν ὠδῖνα ἐγείρειν τε καὶ ἀποπαύειν ἡ ἐμὴ τέχνη δύναται* (Theät. 151 A).

Inzwischen müssen wir uns damit begnügen, Kenntnisse zu übermitteln und einzuprägen, statt den Geist zu entbinden — vom Fleisch will nicht heraus der Geist — geistige Fähigkeiten zu entwickeln und selbsterworbenes Wissen hervorzulocken. Wir sind unvermögend, die Weisheit zu erzeugen — *ἄγονός εἰμι σοφίας*, klagt auch Sokrates. Aber das können wir zum Glück: prüfen, „ob der Verstand des Jünglings ein Trugbild und eine Wahnvorstellung hervorbringt oder etwas Lebenskräftiges und Wahres“ (*πότερον εἴδωλον καὶ ψεῦδος ἀποτίκτει τοῦ νέου ἡ διάνοια ἢ γόνιμόν τε καὶ ἀληθές*). Im übrigen wird es wohl so gehen, wie der Philosoph sagt: wirklich gefördert d. h. innerlich bereichert und am inwendigen Menschen gebildet werden durch uns nur die, denen es Gott vergönnt und fügt (*οἷσπερ ἂν ὁ θεὸς παρείκῃ — ἐνίοις ἐᾷ τὸ γιγνόμενόν μοι δαιμόνιον*).

Das klingt ja nun freilich ganz mystisch, und ein Mysterium ist auch das Werden und Wachsen einer Menschenseele. Wir wissen weder, wie das natürliche, noch wie das geistige Leben entsteht. Das Problem der Wechselwirkung ist ungelöst. Ob wir sagen Attraktion und Repulsion oder Hassen und Lieben oder Sympathie und Antipathie oder prästabilierte Harmonie oder natürliche Magie: es sind alles blofs Worte und Metaphern. So wissen wir auch nicht, wie es kommt, dafs zwei Menschenherzen sich gegenseitig anziehen oder abstofsen. Wer hätte nicht schon vergebens gefleht: gieb mir, mein Sohn, dein Herz! Die Brücke, die unfehlbar zum Herzen unsers Zöglings führt, hat noch niemand gezeigt. Gott allein kann sie bauen. Selbst der gröfste Lehrer und Erzieher, Jesus von Nazaret, vermochte nur die Seelen zu gewinnen, die sein Vater ihm gab.

Erwägen wir dies alles, so wird uns die folgende Stelle in Platons Theages, in die manche Ausleger sich schwer finden können, nicht mehr ganz unverständlich sein[1]).

Sokrates versichert, er kenne die Methode, jemand weise zu machen, nicht. Wenn einige durch den Umgang mit ihm weise geworden seien, so habe er kein Verdienst daran; sondern sie seien einfach nur deshalb weise geworden, weil sie mit ihm verkehrten, nicht durch sein Verdienst. Wer aber mit ihm verkehren solle und wer aus diesem Verkehr Nutzen ziehen werde, das hänge einzig und allein von jener Stimme in ihm, dem Daimonion, ab. „Die Macht dieses Daimonions ist in dem Umgang der mit mir Verkehrenden von entscheidendem Einflufs und ausschlaggebender Bedeutung. Vielen nämlich ist sie entgegen, und diese können von dem Umgang mit mir keinen Nutzen haben, so dafs

---

[1]) Lehrreich die Einleitung von Steinhart und die Anmerkungen von Hieronymus Müller. Steinhart hält den Schlufs des Gespräches für thöricht und Müller klammert ihn gröfstenteils ein. Ast dagegen findet gerade in diesem Teile des Dialogs, den er im übrigen für unecht hält, eine heilige, religiöse Stimmung vorherrschend.

es mir nicht möglich ist, mit ihnen zu verkehren; vielen ferner wehrt sie zwar nicht, sich an mich anzuschliefsen, aber dieser Anschlufs und Verkehr bringt ihnen keinen Nutzen. Deren Umgang mit mir aber die Macht des Daimonions unterstützt und beeinflufst, die sind es, die auch deine Aufmerksamkeit erregt haben, denn sie machen sogleich schnelle Fortschritte. Und von diesen Fortschreitenden haben wieder manche einen sichern und bleibenden Gewinn; viele dagegen kommen, solange sie mit mir umgehen, in erstaunlicher Weise vorwärts, sobald sie sich aber zurückziehen, unterscheiden sie sich wiederum in nichts von dem ersten besten"[1]). So erging es z. B. dem Aristides. Während seines Umganges mit Sokrates war er ein geistesmächtiger Mann; als er den Verkehr mit ihm aufgeben mufste, sank er allmählich zu bedenklicher Geistesarmut herab. Die Art aber, wie Sokrates ihn beeinflufste, schildert er auf dessen Befragen so: „Gelernt habe ich von dir eigentlich nie etwas, wie du selbst weifst; ich machte aber Fortschritte, so oft ich mit dir zusammen war, wenn auch nur in demselben Hause, nicht in demselben Zimmer; gröfsere freilich, sobald ich in demselben Zimmer war, und viel gröfsere noch, kam mir vor, wenn ich in demselben, während du sprachst, auf dich hinblickte, als wenn ich anderswohin sah; die allergröfsten und meisten Fortschritte aber machte ich, wenn ich dir selbst zur Seite safs, dich bei der Hand hielt und mit dir in Berührung kam (*ἐχόμενός σου καὶ ἁπτόμενος*)". „Derartig, lieber Theages", schliefst Sokrates, „ist unser Umgang: wenn es Gott gefällt, wirst du sehr gute und schnelle Fortschritte machen; wenn nicht, keine. Erwäge also, ob es nicht doch sicherer ist, sich von denen unterweisen zu lassen, die Gewalt über ihre wohlthätige, die Menschen beglückende Lehrkraft haben, als bei mir dem nachzujagen, was der Zufall eben bietet"[2]). Mit andern Worten: „Ich habe kein System, keine Methode. Ich kann nicht für dich verantwortlich sein. Du wirst das sein, was du sein mufst. Wenn Liebe zwischen uns herrscht, wird unser Verkehr unfafsbar köstlich und nutzbringend sein; wenn nicht, so ist deine

---

[1]) Kap. 12: *ἡ δύναμις αὕτη τοῦ δαιμονίου τούτου καὶ εἰς τὰς συνουσίας τῶν μετ' ἐμοῦ συνδιατριβόντων τὸ ἅπαν δύναται. πολλοῖς μὲν γὰρ ἐναντιοῦται, καὶ οὐκ ἔστι τούτοις ὠφεληθῆναι μετ' ἐμοῦ διατρίβουσιν, ὥστε οὐχ οἷόν τέ μοι τούτοις συνδιατρίβειν· πολλοῖς δὲ συνεῖναι μὲν οὐ διακωλύει, ὠφελοῦνται δὲ οὐδὲν συνόντες. οἷς δ' ἂν συλλάβηται τῆς συνουσίας ἡ τοῦ δαιμονίου δύναμις, οὗτοί εἰσιν ὧν καὶ σὺ ᾔσθησαι· ταχὺ γὰρ παραχρῆμα ἐπιδιδόασι· καὶ τούτων αὐτῶν ἐπιδιδόντων οἱ μὲν καὶ βέβαιον ἔχουσι καὶ παραμόνιμον τὴν ὠφέλειαν· πολλοὶ δέ, ὅσου ἂν μετ' ἐμοῦ χρόνου ὦσι, θαυμάσιον ἐπιδιδόασιν, ἐπειδὰν δέ μου ἀπόσχωνται, πάλιν οὐδὲν διαφέρουσιν ὁτουοῦν.*

[2]) Kap. 13: *ἐὰν μὲν τῷ θεῷ φίλον ᾖ, πάνυ πολὺ ἐπιδώσεις καὶ ταχύ, εἰ δὲ μή, οὔ. ὅρα οὖν μη σοι ἀσφαλέστερον ᾖ παρ' ἐκείνων τινὶ παιδεύεσθαι, οἳ ἐγκρατεῖς αὐτοί εἰσι τῆς ὠφελείας ἣν ὠφελοῦσι τοὺς ἀνθρώπους, μᾶλλον ἢ παρ' ἐμοὶ ὅ τι ἂν τύχῃ τοῦτο πρᾶξαι.*

Mühe vergeblich und du wirst mich nur langweilen. Ich werde dir dumm erscheinen und mein Ruf als unbegründet. Hoch über uns, über deinem und meinem Willen, herrscht dieses geheime Gesetz der Verwandtschaft oder Abstofsung. All das Gute in mir ist magnetisch, und ich erziehe nicht durch Unterrichtgeben, sondern dadurch, dafs ich meinen Geschäften nachgehe"[1]).

Es ist leicht, über diesen „magnetischen Rapport" zu spötteln; aber es ist Thatsache, dafs von geistig bedeutenden Persönlichkeiten eine wunderbar belebende Kraft ausgeht, und es ist merkwürdig, wie weit auch auf geistigem Gebiete das Kontagium reicht. Auf meine bekümmerte Frage, wie ich die Primaner am besten Latein schreiben lehrte, antwortete mir ein hervorragender Schulmann und Gelehrter: schreiben und sprechen Sie selbst nur immer ein gutes Latein, das steckt an! Ist das beim Unterrichten der Fall, wie viel mehr denn bei der Erziehung! Hoch über uns aber waltet das göttliche Gesetz der Sympathie und der Antipathie, da weben und schaffen geheimnisvolle Mächte, die Imponderabilien.

Wer wollte leugnen, dafs es eine Unterrichtskunst giebt und dafs eine methodische Unterweisung des Lehrers erforderlich ist. Nur die allein seligmachende Methode, das Pochen auf ein erklügeltes System der geistigen Dressur bekämpfen wir. Und der beste ist doch der geborene Schulmeister. Der Regelzwang thuts nicht, am wenigsten in der Erziehung. Ein lieber Freund, der Jäger ist und deshalb seine Bilder gern der Jagd entlehnt, pflegt zu sagen: einem Hühnerhund kann ich alles beibringen, nur die Nase nicht.

Platon legt wie überall so auch bei der Erziehung das gröfste Gewicht auf „die angeborene Art", die Natur, das Wort im vollen, emphatischen Sinne genommen. „Höchstes Glück der Erdenkinder ist doch die Persönlichkeit".

Wenn überschwengliche Erwartungen von der didaktischen Kunst gehegt werden; wenn das mécaniser l'éducation überhand nimmt und eine ebenso anspruchsvolle als beschränkte Theorie den erziehenden Unterricht zu verflachen droht: dann ist es Zeit, auf die lebendige Quelle der Jugendbildung hinzuweisen und daran zu erinnern, dafs auf dem Gebiete der Erziehung nichts anderes bleibende Früchte schafft als eine tiefgründige Lehrernatur. Diese Mitgift der Natur, diese Gottesgabe, wie klein sie sei, zu pflegen, ist unsere vornehmste Pflicht. Es geschieht durch ernste Lebensführung nicht minder als durch eifriges Studium. Es gilt reich zu werden an Wissen und Weisheit, an Geduld und Erfahrung (ὑπομονή — δοκιμή Röm. 5), reich an Liebe, reich in Gott.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

---

[1]) So Emerson, Repräsentanten des Menschengeschlechts (Reclam 3464 bis 65).

Die neuen Lehrpläne und die altsprachliche Lektüre.

Es ist auf die neuen Lehrpläne so viel gescholten worden, dafs nachgerade ein gewisser Mut dazu gehört, ein gegenteiliges Votum abzugeben. Ich möchte es auf die Gefahr hin wagen, für einen insidiator temporum gehalten zu werden. Nicht als ob ich die Reform von 1892 für unübertrefflich hielte; ich wüfste recht viel daran zu reformieren; aber da wir nun einmal nicht in der besten aller Welten leben, so fragt es sich doch, ob uns nicht neben manchem Entbehrlichen, als da sind fakultatives Englisch und dritte Turnstunde, auch manches Annehmbare, ja Erfreuliche beschert worden ist. Ich gehe dabei natürlich von der reformierten Reform aus, die uns im vorigen Herbst die 7. Lateinstunde und Repetitionen aus der alten Geschichte zurückgebracht hat. Ich möchte die These verfechten, dafs unter den jetzigen Verhältnissen ein ertragreicher Unterricht in den alten Sprachen möglich ist, wenn man die Sache richtig anfängt, d. h. wenn man die neuen Lehrpläne nach dem Geist und nicht nach dem Buchstaben auslegt und ausführt.

Dafs die Lehrpläne, in drangvoller Zeit entstanden, einem Kompromifs ihr Dasein verdanken, steht unter Wissenden fest und ist auch an allerlei Widersprüchen zu merken. Aber das thut nicht viel; ist doch auch die Verfassung des deutschen Reiches ursprünglich ein sehr zweifelhaftes Erzeugnis vom Standpunkte des Staatsrechtslehrers aus gewesen. Es kommt bei einem solchen Gebäude auf den Ausbau und die Einrichtung an, vorausgesetzt, dafs die Grundlage solide und dauerhaft ist. Und dies ist bei unsern Lehrplänen, trotz alledem und alledem, der Fall. Sie definieren das Ziel der klassischen Bildung als „das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer und Griechen“ (S. 24). Damit ist eine Entscheidung getroffen, die einen langen Streit, wie ich glaube zum Heile des Gymnasiums, geschlichtet hat. Der Sachphilologe hat über den Sprachphilologen, die Schule F. A. Wolfs und Böckhs über G. Hermann und Lobeck den Sieg davongetragen. Diese Entscheidung hatte schon Bonitz in den Lehrplänen von 1882 angebahnt; durchgeführt ist sie, im Prinzip wenigstens, erst 1892. Und es ist gut so, wenn auch die Vertreter der alten Schule dem lateinischen Aufsatz und dem griechischen Scriptum trauernd nachblicken. Ich bin gewifs nicht blind für die glänzenden Vorzüge der alten Grammatiker sächsischen und ostpreufsischen Schlages: habe ich doch ihnen, wenigstens meinen eigenen Lehrern, jüngst ein Denkmal pietätvoller Dankbarkeit gesetzt („Das Magdeburger Domgymnasium der sechziger Jahre“ Programm von Burg 1896). Aber blind müfste auch der sein,

der die Schwächen und Mängel des alten Systems nicht sehen wollte, die durch die Epigonen der grofsen Meister vielfach Widerwillen gegen die klassischen Studien heraufbeschworen haben. Ich habe das Glück gehabt, Gelehrte ersten Ranges zu meinen Lehrern zu zählen; aber das mufs ich zur Steuer der Wahrheit feststellen, dafs ein Latinist wie G. Wichert nicht fähig war, ein inhaltliches Verständnis des Cicero und Horaz, geschweige des Sophokles und Homer seinen Schülern zu vermitteln. Die sprachlich-logische Schulung, die wir erhielten, war meisterhaft, die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten sehr mangelhaft. Im Schneckengang kroch die Lektüre vorwärts, überwuchert von stilistischen Bemerkungen kleinster und kleinlichster Art; eine Würdigung des Schriftstellers, ein litteraturgeschichtlicher Überblick, ein liebevolles Nachgehen bei der Charakteristik hervorragender Persönlichkeiten war bei den Sprachphilologen vielfach ganz ausgeschlossen. Anders stand es damals bei den Sachphilologen, die sich bereits vor 30 Jahren dasselbe Ziel gesteckt hatten, das jetzt die Lehrpläne zu erreichen suchen. Ich darf wohl auf meine vorher angezogene Programmabhandlung verweisen. Auf der Universität war es um kein Haar anders. Auch hier hatte ich das Glück, zu den Füfsen grofser Gelehrter zu sitzen, deren ich, qua par est pietate, gedenke. Aber weder im Kolleg noch im Seminar habe ich das gelernt oder lernen können, was doch unsers Berufes A und O ist, die geschmackvolle Erklärung der Schriftsteller. In der Ansetzung der Vorlesungen herrschte so wenig Überlegung und Einvernehmen, dafs auf der Universität Leipzig in einem Sommersemester der Latinist, der Gräzist und der Germanist Grammatik behandelten; man lief Gefahr, an grammatischer Hypertrophie zu erkranken. Die Seminare trieben die ebenso beliebte wie unfruchtbare Konjekturenjagd, die Exegetica aber mied der Student cautius sanguine viperino, da ihm erfahrene Freunde verrieten, es sei darin zum Auswachsen langweilig. Doch genug, ich will nicht bitter werden. Wenn meine Zeitgenossen langweilige Schulmeister geworden sein sollten, so trägt die Universität einen grofsen Teil der Schuld. Ich höre, dafs es heute besser sein soll; dafs es besser werden mufs, ist ein indirektes Verdienst der neuen Lehrpläne.

Ich bitte um Entschuldigung, wenn ich so lange bei meinen persönlichen Erfahrungen verweilte; aber ein Einzelbeispiel ist oft lehrreicher als allgemeine Sätze. Und viel anders ist es anderswo nicht gewesen. Sonst hätten Bücher, wie die Moritz Seyfferts, nicht eine so unheilvolle Verbreitung gewinnen können. Ja, unheilvoll! Er war ein grofser Gelehrter, ein Kenner des Lateins wie kein Zweiter, und seine Bücher waren an und für sich gut. Aber seine Palaestra, seine Scholae Latinae, seine Materialien haben dem Gymnasium mehr Feindschaft, und leider nicht immer unverdiente, zugezogen als die Machenschaften der

Reformer. Nicht Cicero hat das Gymnasium L. Wieses untergraben, sondern der Ciceronianismus. Hätten unsere Vorgänger nicht blofs den Stil Ciceros analysiert und nachgebildet, sondern auch seine Schriften dem Verständnis der Jugend näher gebracht und dadurch sie in das römische Geistesleben eingeführt, so wäre die „Schlacht am trasimenischen See" nicht verloren. Mit diesen Auswüchsen einer einseitigen Sprachphilologie gründlich, und hoffentlich für immer, aufgeräumt zu haben, ist das Verdienst der vielgeschmähten Lehrpläne; es geht ihnen wie der Königin Maria Stuart und andern schönen Frauen, sie sind besser als ihr Ruf.

Als ich vor Jahren von einer hochgestellten Persönlichkeit gefragt wurde, ob auch ich mit den neuen Lehrplänen unzufrieden sei, antwortete ich, und zwar aus vollster Überzeugung, es komme alles auf die Ausführung an. Ich kann überhaupt auf Lehrpläne, Lehrgänge, Methoden und ähnliche schemenhafte Wesen nicht den Wert legen, der heutzutage darauf gelegt wird. Es giebt Direktoren, die da glauben, dafs alles zum Besten bestellt sei, wenn die Lehrpläne für die einzelnen Fächer und Klassen bis auf das Tüpfelchen auf dem i ausgearbeitet wären, damit nun jedermann treufleifsig die Schablone nachpinsele. Und doch klagt schon Horaz: Quid leges sine moribus vanae proficiunt? Will sagen: was will all das äufserliche Rüstzeug, wenn nicht eine lebendige Persönlichkeit damit sich wappnet und es nicht blofs geschickt, sondern auch frisch und fröhlich handhabt? Ein Ziel mufs gesteckt sein, eine Losung mufs ausgegeben werden; aber der Mittel und Wege giebt es viele, die man nach Beschaffenheit des lehrenden Subjekts und des zu lernenden Objekts wählen kann und darf. Wir brauchen Männer, keine Methoden. Ich will lieber mit tüchtigen, frischen Kollegen nach den Lehrplänen von 1892 unterrichten, als mit ungeschickten, langweiligen Lehrern nach den Lehrplänen von 1882 oder gar von 1856.

Doch von der Ausführung der Lehrpläne wollte ich reden. Da ist es nun eine seltsame Erscheinung, dafs die Auslegung, wenigstens soweit man hört, in den einzelnen Provinzen sehr verschieden ist. In einigen herrscht das sichtliche Bestreben, die offiziellen Bestimmungen dem Wortlaut nach mit möglichster Akribie zu befolgen. Nun gestehe ich zu, dafs die Lehrpläne sich ein wenig zu tief in Einzelheiten verlieren und über die Auswahl des Lehrstoffs, insbesondere der Lektüre, Winke erteilen, die einer Weisung fast ähnlich sind. Aber steht nicht auf S. 73 deutlich zu lesen: „Indessen sind die Provinzial-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, dafs dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieser Stufe sich eignen und ein Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird"? Ist hier nicht die Freiheit der Bewegung in vollem Umfang ge-

währleistet? Was hindert Direktoren und Lehrer, die Genehmigung für Auswahl solcher Lektüre nachzusuchen, die sie für geeigneter halten als die in den Lehrplänen empfohlene? Wenn nun gar manche Direktoren auf den Abdruck eines selbständigen Lehrplanes im Programm der Anstalt gänzlich verzichten, weil ja alles offiziell vorgeschrieben sei, so verstehe ich ein solches sacrificium intellectus nicht. Es läfst sich im Rahmen der neuen Lehrpläne ganz wohl Selbständigkeit bewahren; man mufs sich nur entschliefsen, eine Abänderung des gewöhnlichen Schemas zum Ostertermin zu erbitten. So wird zur Zeit, um wieder auf das mir am nächsten liegende Gymnasium zu kommen, bei uns in Untersekunda die erste Dekade des Livius gelesen, in Obersekunda Lysias, in Prima der Dialogus, sowie Orator und Tuskulanen, alles Abweichungen vom offiziellen Plane, die aber in der legalsten Weise, in Übereinstimmung mit der vorhin angezogenen Bestimmung, von der Behörde genehmigt sind. Warum auch nicht? Es kommt doch wohl bei der Auslegung von Gesetzen auf die Absicht des Gesetzgebers an. Nun war bei der Reform von 1892 kein Grundsatz mehr betont worden als der einer vernünftigen Freiheit, eine Minderung der Sucht, zu reglementieren und zu uniformieren. Also auch aus diesem Grunde dürfte eine Abweichung von dem Schema F, wenn sie ordnungsmäfsig begründet ist, durchaus im Rahmen der gegenwärtigen Lehrpläne bleiben. Aber es scheint hie und da, namentlich bei Vertretern der älteren Schule, ein erschreckender Pessimismus Platz gegriffen zu haben, der, aus liebgewordenen Einrichtungen herausgerissen, die Flinte ins Korn wirft und die Sachen gehen läfst, wie sie gehen. Daher der Quietismus, der die Lehrpläne verbo tenus befolgt und mit innerem Widerstreben, aber mit dem Gehorsam des treuen Beamten vier Jahre den Hannibalischen Krieg liest, auf die Gefahr hin, sich und seinen Schülern einen der liebenswürdigsten Schriftsteller und eine der wichtigsten Perioden ganz zu verekeln. Nun aber ist nichts in der Welt so schlimm wie Pessimismus und Quietismus, zumal für das Gebiet der Schule, wo ein freudiger Optimismus, Leben und Thatkraft herrschen mufs. Ist es doch so weit gekommen, dafs Gymnasialdirektoren auf die Erlaubnis, eine siebente Lateinstunde in Prima einzurichten, freiwillig verzichtet haben, weil bei der Lage der Dinge doch nichts Erspriefsliches herauskommen könne. Da gilt doch das Wort Goethes:

Mut verloren, alles verloren,
Da wäre es besser, nie geboren!

Ein Heer, das ohne Hoffnung auf Sieg in den Kampf zieht, ist bereits geschlagen. Ein Lehrer, der an der Erreichung seines Ziels schon vorher verzweifelt, ist ein verlorener Mann. Und

doch ist das Ziel des gymnasialen Unterrichts noch heute erstrebenswert und erreichbar, wenn man die Sache richtig anfängt.

Bevor ich auf mein eigentliches Thema, den Betrieb der Lektüre eingehe, möchte ich auf die Verhandlungen der 7. sächsischen Direktorenkonferenz verweisen, die in demselben Sinne, wie ich zuvor angedeutet habe, die neuen Lehrpläne auslegen und fruchtbar machen. Insbesondere verdient das Referat des Direktor Guhrauer, eine nach Form und Inhalt ausgezeichnete Leistung, die aufmerksame Würdigung aller derer, die auch unter den jetzigen Verhältnissen etwas Erspriefsliches schaffen zu können glauben. Im entgegengesetzten Sinne möchte ich auch den Gegenbericht des Direktor Zange zur Lektüre empfehlen, der einer wörtlichen Auslegung der Lehrpläne das Wort redet und selbst auf die 7. Lateinstunde verzichten will, da die Methode alles ersetze, was an Stunden weggefallen sei. Credat Iudaeus Apella! Die sächsischen Direktoren entschieden sich fast einstimmig für die Thesen des Referenten, während von denen seines Korreferenten nur eine oder zwei allgemeinen Inhalts angenommen wurden. Es mag bei dieser Gelegenheit in parenthesi bemerkt werden, dafs das Wort „Methode", sehr im Gegensatz zu den Verhandlungen früherer Jahre, bei der diesjährigen Versammlung eine sehr bescheidene Rolle gespielt hat. Die „didaktische Hyperbel" hat in der Provinz Sachsen sehr an Ansehen eingebüfst, eine Thatsache, die den Schreiber dieser Zeilen mit erklärlicher Befriedigung erfüllt (vergl. meinen Aufsatz in dieser Zeitschrift 1888, Heft 12).

Die genannte Konferenz hatte es in erster Linie mit der Grammatik zu thun, die auch in Zukunft die unentbehrliche Voraussetzung der Lektüre sein und bleiben mufs. Auch hier hat der Übereifer, wie von kompetenter Stelle bemerkt wurde, viel geschadet. Weil die Lehrpläne die Grammatik an die zweite Stelle gesetzt haben, die Lektüre an die erste, so haben manche dienstbeflissene Lehrer die Grammatik ganz hinausgeworfen und so unsern Studien die Grundlage entzogen. Das soll nun aufhören. Es wird im Gegenteil, wie von unserer Seite stets den Reformern entgegengehalten ist, jetzt eher mehr als weniger Grammatik getrieben werden müssen. Mit der Lektüre hat sich die Konferenz nur gelegentlich beschäftigt. Hier möchte ich einsetzen und einige Bemerkungen anfügen, die sich auf einen den Zwecken der neuen Lehrpläne entsprechenden Betrieb der Lektüre beziehen. Ich rede von der Auswahl, dem Umfang, den Hülfsmitteln, der Übersetzung und der Erklärung, insbesondere von dem, was Lehrern wie Schülern not thut, von der historischen Phantasie.

Der Leser wolle nicht erwarten, dafs ich hier eine Musterauswahl zusammenstelle, um seiner Bequemlichkeit die Sache zu erleichtern. Grade das erachte ich für das Schlimmste, der freien Wahl des Lehrers vorzugreifen. Nur einige allgemeine, bisweilen auch

triviale Sätze möchte ich in Erinnerung bringen. Zunächst: der Lehrer lese nichts, was er nicht gern liest, wofür er sich nicht, nach dem Mafs der ihm verliehenen Wärme und Tiefe, begeistern kann. Es ist geradezu himmelschreiend, wenn ein Lehrer, wie das wirklich geschehen ist und noch geschieht, z. B. die Pompeiana liest, nur um an der durch so grofse Vorzüge ausgezeichneten Rede zu tadeln und zu kritisieren, wenn er kein Wort oder Verständnis hat für die musterhafte Anordnung, die feine Ausführung, die wundervolle Reinheit der Sprache. Wer mit Widerwillen an seine Aufgabe herantritt, thäte besser, sich eine andere zu erbitten; er mag dann lieber Livius lesen, da ein Zwang in dieser Richtung gar nicht besteht. Man kann zur Not auch Latein lernen, ohne die Pompeiana zu kennen; wenn man sie aber liest, so lese man sie, wie sie es verdient, als ein Kunstwerk und kehre sich nicht an das Gerede des Tages, selbst wenn ihm ein Meister der Wissenschaft seinen Stempel aufgedrückt hat. Nicht anders steht es mit Vergil. Es gehört fast zum guten Ton, ihn langweilig zu finden. Dafs die Bücher 1, 2, 4 und 6 der Äneis, sowie ausgewählte Stellen der zweiten Hälfte, besonders aus Buch 9 und 11, nicht nur eine ausgezeichnete Schullektüre gewähren, sondern auch dichterisch hoch zu bewerten sind, mag der Zweifler aus Ribbecks schönem Buche lernen. Wer aber sich zu Vergil nicht verstehen kann, der lese eine Anthologie römischer Elegiker, nur nicht das, woran er selbst gar keinen Gefallen findet. Und so wird auch im Griechischen der Geschmack und die Befähigung die Auswahl beeinflussen. Der liest lieber Xenophons Memorabilien, jener Lysias, dieser zieht Thukydides, jener Plato vor. Man schneide die Lektüre sich nach der eigenen Individualität zu und lasse auch andern die Freiheit!

Und ein Zweites. Ein überaus wichtiger Gesichtspunkt ist „die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte“ (S. 25). Darum liest man wohl an einigen Anstalten in Untertertia den Helvetierkrieg, das 2. und 3. Buch, in Obertertia das übrige bis zum 7. Buch und zum Schlufs — den Krieg mit Ariovist! Ist das Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte? Man hat in Schlesien einen bezeichnenden Ausdruck für diese Art geschichtlicher Lektüre, die den Anfang zuletzt nimmt. Aber die vielen indirekten Reden am Schlufs des 1. Buches! Ja, leider hat Cäsar nicht daran gedacht, für Untertertianer zu schreiben. Aber müssen denn alle Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt werden? Und giebt es im Notfall kein Mittel, dem bedrängten Schüler durch Winke und Hülfen beizuspringen? Man lese nur ruhig die Kommentare secundum ordinem und verwirre nicht durch derartige manoeuvres de force die historische Bildung der Tertianer. Nicht minder wunderlich wird Livius verarbeitet, was schon vorher kurz gestreift ist. Ich kenne Anstalten, an denen 4 Jahre hindurch das bellum Punicum secundum gelesen wird, in der Sekunda in

der Klasse, in der Prima privatim. Mufs das sein? Die Lehrpläne empfehlen nur „Auswahl aus Livius“ (S. 20), Livius „mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht“, „ergänzende Privatlektüre namentlich aus Livius“ (S. 21). Wo steht etwas vom bellum Punicum secundum? Nun ist gerade die erste Dekade überaus geeignet, den Geschichtsunterricht zu ergänzen, vor allem Buch 5 und 7, 29—8,12, Partieen, die an Camillus, Valerius, Manlius, Decius wahre Typen des alten, echten Römertums glänzend zeichnen. Gewifs ist nichts historisch beweisbar und manches höchst zweifelhaft; dafür aber ist es im höheren Sinne wahr und echt, nämlich in der Darstellung römischer Bürgertugenden. Von der dritten Dekade mufs natürlich Buch 21 oder 22 gelesen werden, weiter nichts, höchstens 30; denn 23—29 sind nur mit Vorsicht geniefsbar, fördern auch nicht geschichtliche Erkenntnis. Und in Prima hat man andere Stoffe: vor allem den herrlichen Dialogus, Tacitus' schönste Schrift, Agricola, Cicero-Briefe, Tuskulanen, de natura deorum, somnium Scipionis. Oder ist es schon ein Verbrechen, Ciceros philosophische Schriften zu lesen? Auch den Cato maior, eine der geistreichsten, liebenswürdigsten Schriften aller Zeiten? Viel einfacher liegt die Auswahl im Griechischen, wo die Meister der Dichtung und Rede so anerkannt sind, dafs sich die Wahl nur nach der Begabung des Lehrers oder der Schüler richten wird. Der philosophisch geschulte Kopf wird Protagoras und Phädon, der Historiker oder Sachphilologe Thukydides' sizilische Expedition vorziehen, zumal wenn die Begabung der Schüler eine geringere ist. Also die Auswahl der Lektüre ist von grofser Bedeutung; sie binde sich nicht sklavisch an die Schablone, sondern berücksichtige die Individualität des Lehrers, die Leistungsfähigkeit der Schüler, die Beziehungen zur Geschichte. Vor allem aber kein Normalplan, kein Kanon, sondern Freiheit innerhalb vernünftiger Grenzen!

Neigen manche Lehrer heutzutage in der Auswahl einer gewissen Uniformität zu, so gehen die Ansichten in Bezug auf den Umfang der Lektüre weit auseinander. Ich kenne noch die Zeiten, wo 10 Kapitel Tuskulanen die Lektüre eines ganzen Vierteljahres war, wo ein Erreichen des Ziels, ein Überblicken des Ganzen die Ausnahme bildete. Auch in den Universitätskollegs war es nicht anders; das böse Beispiel zeitigte böse Früchte. Jetzt ist es besser; auch hier gehen die Lehrpläne mit gutem Beispiel voran: „Übersicht über den Inhalt und dessen Gliederung“, „Auswahl nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten“, „ein möglichst abgeschlossenes Bild“ (S. 24). Ganz vortrefflich! Ob die Praxis auch hier mit möglichster Korrektheit den Lehrplänen folgt? Ich fürchte, dafs im Durchschnitt noch lange nicht genug gelesen wird. Ein Kapitel, später zwei, in günstigen Fällen auch wohl drei stündlich vorrücken, ist nicht jedermanns Sache. Und doch ist es dringend wünschenswert und wird von den Schülern bei

allmählicher Steigerung der Anforderungen nicht nur leicht, sondern auch gern geleistet, lieber jedenfalls als endlose Wiederholungen. „Aber wiederholt mufs werden“. Gewifs; dasselbe Stück wird mindestens dreimal übersetzt, einmal vom Schüler mit möglichster Treue, dann vom Lehrer, endlich wieder vom Schüler, diesmal mit ausreichender Geläufigkeit; weiterhin bedarf es nur einer zusammenfassenden Repetition des Inhalts, vielleicht mit einigen Stichproben. „Aber wenn der Direktor oder der Schulrat kommt! Dann mufs jedes Kapitel, das gelesen ist, geläufig übersetzt werden können“. Wirklich? Ich kann es mir nicht denken, dafs ein revidierender Vorgesetzter so ungeheuerliche Anforderungen an eine Klasse stellen sollte. Bekanntlich lernen wir manches für die Schule, nicht für das Leben; ja, der Mensch zeichnet sich dadurch vor der unvernünftigen Kreatur aus, dafs er vergessen kann. Vergessen wird und darf der Tertianer manches; eines aber soll bei ihm nicht schwinden, sondern wachsen, die geistige Kraft, die sich auch ohne Vorbereitung wieder in den Zusammenhang eines gelesenen Stückes hineinfindet und die Übersetzung selbständig schafft, nicht aus dem Gedächtnis nachspricht. Es würde vielfach mehr gelesen werden, wenn nicht immerfort wiederholt würde, um zur rechten Zeit ein Paradestück vorrätig zu haben; es würde nicht so viel wiederholt werden, wenn nicht vielfach die Wiederholung auf gedächtnismäfsige Wiedergabe begründet würde statt auf geistige Kraft. Das hängt mit der mehr oder weniger kunstvollen Art des Übersetzens zusammen, über die ich nachher sprechen werde. Hier sei die Forderung wiederholt, dafs der Umfang der Lektüre beträchtlich sein mufs, wenn sie das leisten soll, was man von ihr verlangt. Freilich wird es nicht ohne Auslassungen gehen; aber über den Aberglauben, dafs man kapitelweise den Schriftsteller lesen müsse bis auf den inhaltleersten Abschnitt, sind wir glücklich hinweg. So kann man auch heute noch die 7 Bücher bellum Gallicum bewältigen, wenn man Episoden wie den farblosen Aquitanierkrieg, die Kämpfe mit den Morinern, die wiederkehrenden Scenen mit Indutiomarus, wegläfst. Reden, Tragödien, Oden mufs man freilich ganz lesen, um sie als Ganzes zu würdigen, während bei Historikern die Auslösung selbständiger Abschnitte möglich und notwendig ist. Wie aber steht es mit der Lektüre Homers? Für die Ilias kann ich die Behauptung wagen, dafs man sie auch mit heutigen Primanern ganz lesen kann und lesen mufs, zumal wenn man noch zu den altmodischen Leuten gehört, die in der Ilias das herrlichste aller Gedichte, nicht das Sammelsurium eines Diaskeuasten erblicken. Ceterum censeo: Lest viel!

An dieser Stelle mag ein Wort über die modernen Hülfsmittel für die Lektüre gestattet sein. Unzweifelhaft bestreben sich viele Schulmänner, durch mehr oder weniger zweckmäfsige „Lehrbehelfe“, wie man in Österreich sagt, die Lektüre in der

vorher angedeuteten, von den Lehrplänen empfohlenen Richtung zu erleichtern. Ob auch mit dem entsprechenden Erfolge? Zwar quantitativ ist das Mögliche geleistet. Was der Büchermarkt seit 1892 an Chrestomathieen, Schülerkommentaren, Speziallexiken und gedruckten Präparationen, ich meine gestatteten, gebracht hat, ist schier unglaublich. Neben den altbewährten Firmen Teubner und Weidmann sind jüngere, rüstige Verleger auf den Plan getreten, die alle möglichen Schriftsteller zum Nutzen der Schüler und — ihres eigenen Geldbeutels verarbeiten. Ist der Ertrag, der geistige, ein entsprechender? Ich scheue mich nicht es auszusprechen, dafs die beinahe handwerksmäfsige Fabrikation von derartigen Hülfsmitteln Schaden stiftet, und zwar nicht nur durch den maschinenmäfsigen Betrieb, sondern auch durch die allzu grofse Konivenz gegen die Lernenden. Die Kommentare gleichen oft täuschend verschleierten Eselsbrücken, die Speziallexika bringen an Hunderten von Stellen die wörtliche Übersetzung schwieriger Ausdrücke, die gedruckten Präparationen endlich nehmen dem Schüler das Geschäft der Präparation, das einzige, was ihn von den Schularbeiten wesentlich fördert, ganz ab. Freilich gilt ja das sog. Präparieren bei vielen für ein überwundener Standpunkt. Ich verweise im Gegensatz zu diesen seltsamen Verirrungen auf das von gesundem pädagogischen Takt zeugende Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 19. Dezember 1883 (Wiese-Kübler I S. 307), das grade in dem Hantieren des Schülers mit Lexikon und Grammatik die beste Propädeutik für wissenschaftliches Arbeiten sieht. Die Übertreibung der für den Anfang gebotenen Nachhülfe verweichlicht den Schüler und erschwert ein wirkliches Fortschreiten in der Lektüre, weil es ihn keine geistige Kraft gewinnen läfst. Der Schüler verlernt es, ohne Krücken sich zu bewegen, und steht schwierigeren Aufgaben ratlos gegenüber. Ich habe es selbst an einer Klasse beobachtet, was für ein Unheil namentlich die gedruckten Präparationen anrichten. Die Klasse, die in dem vorhergehenden Jahre noch im März ihren Schriftsteller trotz (vielleicht auch wegen) der gedruckten Präparation nicht übersetzen konnte, übersetzte ihn im folgenden Jahre schon am Ende des 1. Vierteljahrs ganz leidlich, aber ohne gedruckte Präparation. Wer sich nichts zumutet, wird nichts leisten, und ebenso auch, wem man nichts zumutet. Ähnlich ist es mit den Lexicis, die sich über das von Georges und Benseler-Autenrieth markierte Niveau mit der Übersetzung von Einzelstellen belasten. Die Übersetzungen aus dem Griechischen in der Prima werden viel besser, seit ich den Schülern das Lexikon nicht mehr gestatte und sie zwinge, die Bedeutung der nicht allzu seltenen Worte selbst abzuleiten. Die liebe Jugend sucht ja im Lexikon nicht berechtigte Hülfe, sondern Stützen der Bequemlichkeit, wie sie die meisten Speziallexika liefern. Also mit den Hülfsmitteln läfst sich nichts weiter erzielen

als ein Scheinerfolg, der nur dadurch errungen wird, dafs man Schwierigkeiten umgeht, anstatt sie zu überwinden. An unsrer Anstalt haben wir nur Texte; Kommentare zur Vorbereitung sind gestattet, werden aber fast gar nicht angeschafft. Auch als Vater habe ich bemerkt, dafs ein tüchtiger Schüler sich lieber direkt mit dem Lexikon in den Schriftsteller hineinliest als mit Hülfe des Kommentars, und dafs er seine Aufgabe ohne übermäfsigen Zeitverlust löst.

Ich komme zur Übersetzung, die nach den Lehrplänen (S. 24), wenn sie gut und deutsch ist, zugleich die beste Erklärung darstellt. Über diesen so wichtigen und so schwierigen Punkt hat die sächsische Direktorenkonferenz mit diplomatischer Klugheit beschlossen: „Der Schüler werde angehalten, so treu als möglich, so frei als nötig zu übersetzen" (Verhandlungen S. 70). Es ist das ein Beschlufs wie andere, die einstimmig gefafst werden, weil sich alle etwas anderes dabei denken können. Wo wird die „Freiheit" nötig? wo ist die „Treue" noch möglich? Ich fürchte, dafs ich mit meiner Auslegung nicht die Mehrheit auf meiner Seite habe, wenn ich den Beifall erwäge, den Cauer mit seinem interessanten Buche über das Übersetzen gefunden hat. Cauer geht mir viel zu weit in der „Freiheit"; aber selbst die Lehrpläne gehen mir zu weit, wenn sie eine „gute deutsche Übersetzung" verlangen. Wer kann denn „gut" übersetzen? Man vergleiche nur, was v. Wilamowitz-Möllendorff in der Einleitung zu einer seiner Ausgaben für eine gute Übersetzung verlangt; Homer mufs mindestens in mittelhochdeutsche Nibelungenstrophen übersetzt werden, da J. H. Vofs die ganze Übersetzungskunst in Grund und Boden ruiniert hat. Mag man auch über so mafslose Übertreibungen lächeln, so wird doch die Frage nicht zu umgehen sein: was ist eine gute deutsche Übersetzung? Ist es eine gewandte, geschmackvolle Paraphrase des Textes, die kühn den Satzbau der fremden Sprache durchbricht und an Stelle des alten Kunstwerks ein neues setzt, oder ist es ein bescheidenes Sichanschmiegen an die Vorlage, das zwar undeutsche Wendungen meidet, aber ohne den Fremdklang ganz zu übertäuben? Sehr hübsch spricht Bardt in seiner Nachbildung horazischer Sermonen über die verschiedenen Arten der Übersetzung. Er unterscheidet (II S. 103 ff.) mit Goethe drei Epochen des Übersetzens: die prosaische, die freie, die treue. Aber während er sich selbst für die zweite Art entscheidet und Horazens Sermone in gereimten fünffüfsigen Jamben übersetzt, halte ich es mit Geibels Übertragungen in seinem „Klassischen Liederbuche". Es ist überaus lehrreich, die Übersetzung derselben Gedichte bei Bardt und Geibel zu vergleichen. Man merkt sofort, dafs bei Bardt ein neues Kunstwerk entstanden ist, während Geibel sich so eng dem Original anschmiegt, wie es Goethe für die höchste Art der Übersetzung fordert: er „nähert sich zuletzt der Interlinearversion und er-

leichtert höchlichst das Verständnis des Originals; hierdurch werden wir an den Grundtext herangeführt, ja getrieben —". So Goethe. Ich befinde mich also in sehr guter Gesellschaft, wenn ich die Treue der Freiheit vorziehe, wenn ich das Hinanführen zum Grundtext als erste Forderung betone. Auch auf der mehrfach angezogenen Direktorenkonferenz äufserte in der Debatte ein erfahrener Kollege, selbst ein Meister der Übersetzungskunst, ihm scheine das Verständnis des Schriftstellers das Erste, die Übersetzung das Zweite zu sein. Ebenso erklärte Haupt einst das Übersetzen für den Tod des Verständnisses. Ich berufe mich auf unsere eigene Erfahrung. Wenn der Philologe einen alten Schriftsteller für sich liest, so übersetzt er nicht, sondern er versteht ihn beim Lesen des Textes und geniefst ihn so erst recht. Die Pflicht des Übersetzens ist uns im Grunde genommen ein Übel, wenn auch ein notwendiges, eine Aufgabe, die niemals ganz zu lösen ist, da ungleiche Gröfsen sich nicht völlig decken. Ein Rest wird immer bleiben, der grade dem Feinfühligsten am peinlichsten ist. Was thun? Natürlich wird unsre „treue" Übersetzung deutsch sein, sie wird möglichst fliefsend gestaltet werden müssen. Aber eine Auflösung des fremden Satzbaues, ein Ersetzen griechischer oder römischer Idiotismen durch Germanismen, das Hineintragen moderner Elemente erachte ich nicht für ratsam, sondern eher für schädlich. In früheren Zeiten, wo das mündliche Abiturientenexamen noch eine grofse Rolle spielte, kam es vor, dafs die Abiturienten ihre Horazoden nicht nur aufsagten, sondern auch in fliefsendem, poetisch angehauchtem Deutsch aus dem Kopf übersetzten. Das war sehr einfach zugegangen. Die armen Jungen hatten die „gute, deutsche" Musterübersetzung ihres Lehrers wörtlich nachgeschrieben und wörtlich auswendig gelernt. Allmählich ist, vielleicht deshalb, das Horazexamen ein wenig aus der Übung gekommen; es gelüstet die Schulräte nicht, „Potemkinsche Dörfer" zu bewundern. Ein Abiturient, der Cicero oder Thukydides mit leidlicher Gewandtheit extemporiert und über die alte Litteraturgeschichte einen nach seinem Gesichtskreis befriedigenden Überblick besitzt, hat eine bessere Probe seiner Reife abgelegt als ein Musterknabe, der, wie ein dressierter Papagei, seinen Spruch aufsagt. Eine Übertreibung in dieser Hinsicht hält die Lektüre auf, verleitet den Schüler zum wörtlichen Nachschreiben und treibt ihn den unerlaubten Hülfsmitteln in die Arme. Mag die Musterübersetzung — denn bei der ersten wird man billig Nachsicht üben — gut und deutsch sein, aber cum grano salis. Gehen doch die Auffassungen über das Wesen des guten, deutschen Ausdrucks weit auseinander. Es giebt Lehrer, die comperire nicht durch die Übersetzung „erfahren", sondern durch das vollere „in Erfahrung bringen" gedeckt wissen wollen. Sie stehen unter dem Einflufs des papiernen Stils, den Wustmann und Schröder so treffend bekämpft haben. Die Übersetzung

sei schlicht, treffend, vor allem nicht undeutsch. Wenn sie aber wie durch einen leichten Schleier das fremde Idiom hindurchschimmern läfst, so kann ich das nicht als einen Fehler erachten. Die Übersetzung ist nur das Mittel, das Verständnis der Zweck, und diesen hilft, in nicht minder hohem Grade wie die Übersetzung, die Erklärung erreichen.

Auch für die Erklärung geben die neuen Lehrpläne treffliche Winke (S. 24). Es soll eine Übersicht über den Inhalt und dessen Gliederung gewonnen werden, die Grundgedanken und die Kunstform soll man zum Verständnis bringen, die Auswahl soll abgeschlossene Bilder gewähren. Eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln und Kunstwerken wird warm empfohlen, dagegen die einseitig grammatische Erklärungsweise streng verpönt. Damit steht allerdings nicht ganz in Einklang die Bemerkung, dafs die beste Erklärung eine gute deutsche Übersetzung sei. Indem ich den vorher aufgestellten Forderungen gern zustimme, kann ich doch einige Bedenken wegen der letzten Bemerkung nicht verhehlen. Ich glaube, die Lehrpläne überschätzen an dieser Stelle die Empfänglichkeit der Jugend. Man kann das Schönste lesen, was sich erdenken läfst, seien es Stellen der Ilias oder Antigone, horazische Episteln oder Cato maior, es wird in den meisten Fällen wirkungslos an den Ohren der Schüler vorüberrauschen, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, seine Auffassung, seine Bewunderung, seine Begeisterung der Klasse zu vermitteln. Das ist nicht leicht, es ist überhaupt viel schwerer, nach den Lehrplänen von 1892 zu unterrichten als nach denen von 1856. Früher hatten wir viel mehr Zeit, so dafs es auf einen Umweg nicht ankam; jetzt ist Zeit wirklich ein kostbares Gut. Früher war die Grammatik die Hauptsache, der Stil, die Disputationen, die Aufsätze, die schwierigen Extemporalien, alles Aufgaben, die auch ohne Schwung in treuer, regelmäfsiger, oft nüchterner Weise gelöst werden konnten; jetzt ist die Lektüre an die erste Stelle getreten, die nicht nur ausgiebig, sondern auch rein sachlich, fruchtbringend für Geist und Gemüt getrieben werden soll. Früher war die Methode traditionell, von grofsen Meistern vorgezeichnet und ohne sonderliche Schwierigkeit nachgeahmt; jetzt mufs sich jeder in seinen Schriftsteller selbst einlesen, ihm nachempfinden, seine Vorzüge feinsinnig aufspüren, ohne dafs er bei der „wissenschaftlichen" Pädagogik Rat und Hülfe findet, aufser in belanglosen Äufserlichkeiten. Was braucht der philologische Lehrer eines modernen Gymnasiums am notwendigsten? Ich bedaure, einer hochverehrten Autorität widersprechen zu müssen, die in der 32. These des pädagogischen Testaments die Forderung F. A. Wolfs tadelt (Aus der Praxis S. 8): Vor allem habe Geist! Vielleicht komme ich O. Jägers Standpunkt näher, wenn ich den Begriff „Geist" etwas herabsetze. Ich ziehe seine 45. These herbei: „Vor allem sei jung", und kann mich nun mit ihm, hoffe ich,

vollkommen verständigen, wenn ich ihn bitte, den Begriff „jung" ein wenig zu erweitern. Setzen wir „jung" identisch mit „frisch" und „frisch" identisch mit „begeisterungsfähig", so sind wir glücklich wieder bei F. A. Wolf angelangt. Es giebt nur eine Todsünde für den Lehrer, der die lieben Alten mit deutscher Jugend liest: die Langweiligkeit, das öde nil admirari.

Übrigens denkt Jäger im Grunde ebenso, wie es ja in unserem Berufe nichts Wichtigeres giebt, über das er nicht in seinen 300 Thesen scharf und treffend geurteilt hätte. Man vergleiche These 33: „Und bei der Lektüre des Homer z. B. sollte man denken, es wäre doch selbstverständlich, dafs man den Dichter um seiner selbst willen läse? — Ach Gott!" Wie wird Homer gelesen? Ich habe ihn bei einem grofsen Philologen gelesen, „um der Partikeln willen". Wir lernten die Adjektiva auf -ώεις auswendig und die Verbindungen, in denen sie vorkommen; wir legten uns ein alphabetisches Register homerischer Formen an und konnten sie schliefslich herunterschnurren. Der grofse Dichter blieb uns unbekannt. Auf der Universität war es um kein Haar besser; da wurde von einem Manne mit stupender Gelehrsamkeit die homerische Frage so gründlich erörtert, dafs allgemeine Unklarheit das Ergebnis war. Auch auf dem Gymnasium wird Homer vielfach so erklärt und damit den Schülern jede Bewunderung gründlich ausgetrieben; jeder, auch der gleichgültigste Widerspruch wird aufgemutzt, die Gesänge werden voneinander gerissen und so die Jugend, wie Goethe treffend sagt, „von aller Verehrung jetzt befreit". Neuerdings ist eine dritte Art der Homererklärung aufgekommen, die antiquarisch-prähistorische, nach Schliemann und Dörpfeld. Aber was haben die armseligen Reste der troischen oder mycenischen Kultur mit der Pracht der Ilias zu schaffen? Denken die Homer-Erklärer nicht an Schillers herrliche Worte:

> Was sich nie und nirgend hat begeben,
> Das allein veraltet nie?

Wenn die Anschauungsmittel nicht auf der Höhe des dichterischen Kunstwerks stehen, ist ihr geistiger Ertrag für die Lektüre gering. Aber wie in aller Welt soll man denn Homer lesen? Nun, als Dichter, wie etwa Herman Grimm in seinem Buche über die Ilias, überdrüssig des gelehrten Gezänkes, das Gedicht als solches auf sich als einfachen Laien hat wirken lassen, und zwar mit bestem Erfolge. Für das Gymnasium mufs die Ilias eine Einheit sein; ihren Plan, ihre Gliederung aufzuzeigen, die Charaktere nachzuzeichnen, den Göttern ihre Stellung in einer phantastischen Märchenwelt anzuweisen und Homers religiöse Gesinnung davon scharf zu trennen, dies und Ähnliches ist die Aufgabe des Lehrers, der dabei immerhin auf die Kommission des Pisistratus und F. A. Wolf, lieber aber noch auf Lessings und Herders ästhetische Schriften verweisen soll. Wenn dabei wirklich ein Aoristus

mixtus in die Brüche gehen sollte, was schadet es? Denn schnell mufs Homer, wenigstens in Prima, gelesen werden, ohne unnötige Wiederholungen. Und vor allem:

> Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
> Wenn es nicht aus der Seele dringt
> Und mit urkräftigem Behagen
> Die Herzen aller Hörer zwingt.

Pectus macht nicht nur disertum, sondern auch magistrum. Und das gilt für alle Schriftsteller bis auf Nepos herab. So kann z. B. Cäsar sehr verschieden erklärt werden. Manche zählen, wie Jäger launig bemerkt, wie oft propterea quod vorkommt; andere leiten „induktiv" die syntaktischen Regeln aus der unsterblichen Schrift ab. Besser ist es, vom ethnographischen oder, was wohl das Richtige ist, vom politisch-militärischen Standpunkt aus das bellum Gallicum zu lesen, nur nicht mit zu viel Nörgelei, sondern mit voller Bewunderung des unvergleichlichen Feldherrn und Schriftstellers. Dankbarer wird noch die Aufgabe sein, die Gestalten des Livius dem Schüler durch nachschaffende Phantasie lebendig zu machen, plastisch vor Augen zu stellen.

Damit bin ich auf den springenden Punkt gekommen, um dessentwillen ich diese ganze Auseinandersetzung geschrieben habe. Mommsen sagt am Eingang des 5. Bandes seiner „Römischen Geschichte" sehr schön, Phantasie sei die Mutter nicht nur aller Poesie, sondern auch aller Historie, ein inhaltreiches Wort, das die modernen Soziologen à la Lamprecht beherzigen mögen. Es gilt aber auch für die Lehrer der Gymnasien, insbesondere für ihre Thätigkeit als Erklärer der alten Schriftsteller. Es genügt nicht, den fremden Text in gutes Deutsch zu übersetzen und seine Wirkung abzuwarten. Der Lehrer mufs durch eigene Verarbeitung des vom Schriftsteller Gebotenen, gewissermafsen durch das Medium seines Geistes, Phantasie und Gemüt des Schülers nachhaltig beeinflussen. Dies geschieht nicht immer in ausreichender Weise. Wir fördern noch immer zu einseitig den Intellekt und lassen die andern Geisteskräfte verschmachten. Und doch ist die Phantasie des Knaben und Jünglings der Anregung bedürftig, sie soll und will sich erfüllen mit den Gestalten der grofsen Vergangenheit. Aber auch sein Gemüt ist aufnahmefähig, wenn es auch einer starken Anregung bedarf. An des Lehrers Begeisterung soll sich des Schülers Begeisterung entzünden, an seinem Interesse sein Interesse. Ein treffliches Hülfsmittel hierbei ist, wie auch Jäger oft bemerkt, der Humor, der die Kluft zwischen Gegenwart und Vergangenheit leicht überspringt und vor einem witzigen Vergleich, einem kräftigen Scherz nicht zurückschreckt. Interesse und Leben und Kraft soll im Unterricht walten, wo es angeht, Begeisterung oder Humor. Aber Schulstunden, in denen nicht einmal gelacht wird, in denen alles ernsthaft feierlich,

wie in der Kirche, heruntergehaspelt wird, in denen niemals vollere, höhere Töne angeschlagen werden, die sind Marterstunden für Lehrer und Schüler. Matthias fordert sehr richtig in seiner „Praktischen Pädagogik“, dafs man es zuerst versuche, unwillkürliche Aufmerksamkeit zu erwecken, ehe man willkürliches Aufmerken verlange. Dazu ist Leben, Humor und Begeisterung am meisten nütze. Der Übel gröfstes aber ist die Langweiligkeit.

Ich bringe da gewifs lauter bekannte Dinge zu Markte, die andere besser gesagt haben. Aber in Bezug auf die Lektüre glaube ich doch nicht auf allgemeine Zustimmung rechnen zu können. Ich will meine Auffassung noch an einigen Beispielen erläutern. Wie soll man z. B. Ciceros Tuskulanen erklären? Soll man sie nach dem Mafsstabe der wissenschaftlichen Philosophie messen und bei jeder Gelegenheit anmerken, wie „thöricht“ Cicero wieder geurteilt habe, wie „wüst“ er die Beispiele häufe? (Ich citiere aus einem wissenschaftlichen Aufsatze.) Man liest ja nicht Kants Kritik der reinen Vernunft oder Lotzes Mikrokosmus, sondern die geistvollen und anmutigen Plaudereien eines hochstehenden, gebildeten Weltmanns über Fragen, die nicht nur Philosophen, sondern jeden ernster denkenden Menschen interessieren. Alle Welt ist heute voll des Lobes über die populär-philosophischen Schriften des Engländers Drummond und des Schweizers Hilty. Stehen Ciceros Cato maior und Laelius etwa niedriger? Man lasse sich doch nicht von Vorurteilen bestimmen, sondern urteile selbst. Freilich Mommsen hat schwer gesündigt an der Wertschätzung römischer Litteratur, wenn er sich auch um die römische Wissenschaft die höchsten Verdienste erworben hat. Seine epigrammatisch zugespitzten Verurteilungen haben die klassischen Studien in den Augen der Gebildeten und Ungebildeten herabgewürdigt. Und sie sind unrichtig und ungerecht; aber noch immer steht der gröfsere Teil unserer Lehrer unter dem Bann seines Verdikts. Gott bessere es!

Viel günstiger ist in dieser Richtung die griechische Litteratur gestellt. Weder die Schmähsucht noch die Kritik wagt es, den erhabenen Geistern von Hellas zu nahen. Ob aber die landläufige Erklärung ihrer stets würdig ist? Von Homer behauptet auch Jäger (These 239), dafs er den Vorzug geniefse, geschmacklos übersetzt (und erklärt) zu werden; er erinnert an das unleidliche Übersetzen des *δέ*, das noch fröhlich blüht. Ich will zum Schlufs einen griechischen Schriftsteller, der jetzt mit Vorliebe gelesen wird, als Beispiel für die von mir empfohlene Art der Erklärung anführen. Angenommen, es werde in Prima die sizilische Expedition gelesen. Da gilt zunächst die Forderung, beide Bücher (6 und 7) zu lesen. Das ist nicht wenig; denn Buch 6 hat 105, Buch 7 hat 87 Kapitel. Man mufs also eine Auswahl treffen und durch Weglassung minder wichtiger Abschnitte ein Ganzes zusammenstellen, das sich in den 20 × 4 Stunden eines Sommerhalbjahrs gut bewältigen läfst; je eine Wochenstunde rechne ich auf die Ilias. Nun aber ist es ge-

wifs genug, 2 Kapitel stündlich zu wiederholen und ebensoviel durchzunehmen, auch nicht blofs den Inhalt zu überschauen. Vielmehr mufs der Erklärer des Thukydides die auftretenden Führer, Nikias, Alkibiades u. s. w., selbst charakterisieren, ihre politische Bedeutung feststellen; die Demokratie und ihre Unfähigkeit, eine auswärtige Politik im grofsen Stil zu führen, mufs er geifseln und die Vorzüge der monarchischen Regierung hervorheben; er hat die Eigentümlichkeit des Seekrieges, insbesondere den Einflufs technischer Neuerungen, durch Beispiele aus anderen Zeiten zu belegen, die Gefahren eines Nachtkampfes zu veranschaulichen, kurz, das Militärische wie das Politische, das Menschliche wie das Völkerpsychologische der Phantasie und dem Gemütsleben des Schülers tief einzuprägen. Vor allem hat er Bewunderung für den gewaltigen Historiker, dem es an Zuverlässigkeit der exakten Forschung niemand gleich gethan hat, anzuregen, ohne die Mängel seines oft noch ungefügen, mit dem schweren Stoffe ringenden Stiles zu verschweigen. Der Schüler soll mit den handelnden Personen, den Athenern wie den Syrakusanern, hoffen und fürchten, er soll Mitleid und Abscheu, Bewunderung und Verachtung empfinden, und er wird es in mehr oder weniger hohem Grade, wenn der Lehrer ihm vorangeht und für den Schriftsteller als patronus eintritt, nicht als Ankläger oder Kritiker. Und so steckt in jeder Lektüre ein Kern, der herausgeschält werden mufs. Wem es Spafs macht, dergleichen mit dem Schulnamen des sympathetischen, sozialen und sonstigen Interesses zu behängen, der mag das thun. Nur vergesse niemand, dafs practica est multiplex, d. h. dafs eines sich nicht für alle schickt, und dafs es der Tod alles geistigen Lebens ist, wenn es an das Kreuz der Schablone geschlagen wird. Es ist trivial, aber die „wissenschaftliche“ Pädagogik beherzigt es doch nicht, dafs man den Thukydides nach andern Gesichtspunkten und in andrer Stimmung liest als den Horaz, und dafs ein jeder Lehrer, besonders in der Prima, sich die Methode für seinen Leib zuschneidet.

Mit all diesem habe ich erprobten Lehrern nichts Neues gesagt, auch nicht sagen wollen; vielleicht gewähren aber die vorstehenden Zeilen jüngeren Amtsgenossen Anregung und Anlafs zur Selbstprüfung. Das von mir gewählte thema probandum glaube ich erwiesen zu haben. Es ist ein Vorzug der neuen Lehrpläne, dafs sie die Lektüre in die ihr gebührende erste Stelle eingesetzt haben. Aber diese Verschiebung stellt grofse Anforderungen an den Lehrerstand; sie verlangt hingebende Versenkung in den Schriftsteller, sie verlangt Geist oder doch zum wenigsten Frische und Begeisterungsfähigkeit. Langweilige Lehrer sind unter dem neuen Kurs weit verhängnisvoller als früher. Denn es ist schlimmer, dem Schüler den Schriftsteller zu verekeln als die Grammatik. Endlich sind beim Betrieb der Lektüre die Anforderungen an die Übersetzung im Interesse des Umfangs nicht zu übertreiben; hingegen

dürfte auf die Erklärung vielfach gröfserer Wert zu legen sein als bisher. Die Erklärung mufs lebendiger, plastischer werden, auf Gemüt und Phantasie stärker wirken.

Ob die Lehrer an den Gymnasien im Durchschnitt befähigt sind, den in sie gesetzten Erwartungen zu entsprechen, steht mir nicht zu untersuchen zu. Für die Zukunft möchte ich mahnend und warnend auf zwei Übelstände hinweisen, die das Erreichen der von den neuen Lehrplänen gewiesenen Ziele zu gefährden drohen. Das eine ist die hohe Stundenzahl, die eine energische und fruchtbringende Lehrarbeit untergräbt. Ich behaupte, dafs kein älterer Lehrer über 3 Stunden täglich mit Erfolg unterrichten kann.

Begeisterung ist keine Heringsware,
Die man einpökelt für die Jahre.

Und ein Zweites. Wenn bei der demnächstigen Ordnung der äufseren Verhältnisse der höhere Lehrerstand nicht in gebührender Weise berücksichtigt wird, so ist Gefahr vorhanden, dafs die bessern geistigen Kräfte der Nation sich von ihm abwenden. Er wird mehr und mehr nicht nur äufserlich, sondern auch innerlich zu einer untergeordneten Beamtenklasse herabsinken. Verlangt man von ihm, dafs er Geist habe, so ziehe man ihn nicht herab. Es ist 1892 schon manches geschehen. Dafs diese Bestrebungen 1897 zu einem glücklichen Ende geführt werden, ist im Interesse der Sache dringend zu wünschen. Wer andere begeistern soll, mufs innerlich frei und froh sein. Daher videant consules, ne quid res publica detrimenti capiat!

Burg b. M. Friedrich Aly.

Über Umfang, Einrichtung und Kontrolle der fremdsprachlichen Privatlektüre auf dem humanistischen Gymnasium.

In den neuen preufsischen Lehrplänen wird an verschiedenen Stellen die fremdsprachliche Privatlektüre betont. So heifst es auf S. 23 zum Lateinischen bei der Angabe der Lehrpensen für Ib und Ia: „Ergänzende Privatlektüre, namentlich aus Livius". Ebenso heifst es zum Unterricht im Griechischen für die Stufe Ib und Ia (S. 29): „Aufserdem ergänzend Privatlektüre". Schliefslich wird unter den „Gesichtspunkten für die Bemessung der Hausarbeit" S. 68 gesagt: „Eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre bildet in den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit. Diese Lektüre ist zwar planmäfsig zu leiten, indessen dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt

werde. Die Erziehung zu selbständiger freier Thätigkeit ist vor allem im Auge zu behalten. Die zweckmäfsige Verwertung der Privatlektüre zu freien Arbeiten im Deutschen bleibt dem Ermessen der betr. Lehrer überlassen".

Es wird also durch die neuen Lehrpläne neben der Privatlektüre im Deutschen auch fremdsprachliche Privatlektüre ausdrücklich verlangt. Da bei den Lehrpensen des Gymnasiums nur für die alten Sprachen derselben Erwähnung gethan wird, so ergiebt sich daraus, dafs die preufsische Unterrichtsverwaltung nur auf diese Gebiete die Privatlektüre hat beschränkt wissen wollen. Diese Beschränkung halte ich für heilsam, ja notwendig. Es soll nicht verkannt werden, dafs auch der französische Unterricht bei der geringen Stundenzahl auf der Oberstufe eine Ergänzung durch Privatlektüre an und für sich wohl vertragen könnte, allein obligatorische Privatlektüre auch in diesem Fache zu fordern, würde sofort die Gefahr einer Überbürdung hervorrufen. Inwieweit in einem einzelnen Falle fakultative Privatlektüre von dem Fachlehrer gestattet werden darf, ist von Fall zu Fall zu entscheiden und gehört nicht weiter hierher.

Es läfst sich nun allerdings nicht in Abrede stellen, dafs die beiden alten Sprachen durch die neuen Lehrpläne eine bedeutende, um nicht zu sagen empfindliche Einbufse erlitten haben. 1) Das Deutsche ist ganz in den Mittelpunkt gestellt worden. Dadurch haben die Forderungen auf diesem Gebiete naturgemäfs eine Steigerung erfahren, und da bei der verhältnismäfsig geringen Stundenzahl den durch das Abiturientenreglement festgesetzten Vorschriften durch den Unterricht allein nicht genügt werden kann, so mufs und soll für dieses Fach auch der Privatfleifs des Schülers in Anspruch genommen werden, und zwar mehr als in früheren Zeiten. 2) Für die alten Sprachen ist nicht nur die Stundenzahl verringert worden, sondern es ist auch insofern noch eine Änderung eingetreten, als der Schwerpunkt jetzt lediglich auf die Lektüre gelegt wird. Es ist hier nicht der Ort, zu untersuchen, ob sich ein klares Verständnis der Schriftsteller ohne genügende schriftliche Übungen im Übersetzen in die fremde Sprache wirklich erreichen läfst, aber so viel möchte ich doch auf Grund persönlicher Erfahrungen hervorheben: die grammatischen Kenntnisse sind ohne Zweifel merklich gesunken und an die schriftlichen Übungen mufs deshalb jetzt ein ganz anderer Mafsstab gelegt werden, als es früher der Fall war. Ferner ist dadurch, dafs der Schüler seltener zur Feder greift und seine Sprachkenntnisse zur Übersetzung in die fremde Sprache verwertet, der Vokabelreichtum ein geringerer geworden, ja zum Teil macht sich eine bedenkliche Unsicherheit in dieser Beziehung geltend. Aufserdem hat auch die Kenntnis auf dem Gebiete der Antiquitäten, wie sie doch nun einmal zum Verständnis der alten Schriftsteller notwendig ist, einen Rückgang erfahren; dazu hat nicht

am wenigsten die verkürzte Behandlung der alten Geschichte auf der Oberstufe beigetragen. Ebensowenig dürfen wir uns verhehlen, dafs Fächer, die früher eine mehr untergeordnete Stellung einnahmen, an Ausdehnung und intensiver Behandlung gewonnen haben. Die geistigen Kräfte der Schüler werden also jetzt mehr zersplittert, als es früher geschah. Schliefslich sei auch noch darauf hingewiesen, dafs die Überbürdungsfrage, die, wenn sie auch vielfach künstlich aufgebauscht wurde, doch infolge des Fachlehrersystems eine gewisse Berechtigung hatte, uns mahnt, die Arbeitskraft der Schüler nicht zu sehr in Anspruch zu nehmen. Man kann sich unter den obwaltenden Umständen nicht darüber wundern, dafs sich Stimmen erhoben haben, welche die ganze fremdsprachliche Privatlektüre einfach über Bord werfen wollen. So sagt Mahn (N. Jahrb. 1891 S. 182): „Weg mit der Privatlektüre in den alten Sprachen! Sie hat meiner Erfahrung nach nur geringen Wert". Ja er geht sogar so weit, dafs er behauptet, vom Schüler noch Privatlektüre zu verlangen, sei sündhaft. Und wenn auch auf der Direktorenversammlung der Provinz Schlesien im Jahre 1894, wo über unsere Frage ausführlicher verhandelt worden ist, das Endresultat anders lautet, so hat es doch auch da nicht an Stimmen gefehlt, die sich gegen die Privatlektüre, wie sie durch die neuen Lehrpläne verlangt wird, ziemlich scharf ausgesprochen haben.

Ich selbst gehöre nicht zu denjenigen, welche die fremdsprachliche Privatlektüre von vorn herein abweisen, aber meine Meinung geht doch dahin, dafs unter den gegenwärtigen Verhältnissen dieselbe nur in einer sehr mafsvollen Beschränkung gefordert werden kann und darf. Die Gründe, weshalb ich fremdsprachliche Privatlektüre nicht ganz missen möchte, sind folgende: 1) Bei der Beschränkung der Unterrichtszeit für die klassischen Sprachen und bei der geringen Fertigkeit der Schüler auf diesen Gebieten ist es schwierig, sie in die bedeutendsten Werke der antiken Litteratur so einzuführen, dafs sie einen klaren Überblick über das Ganze gewinnen: es ist also eine Ergänzung durch Privatlektüre im Interesse des Unterrichts durchaus wünschenswert. Dazu kommt 2) noch der Umstand, dafs es mit einem wesentlichen Nutzen verknüpft ist, wenn dem Schüler die erste Anleitung dazu gegeben wird, bei Bewältigung einer Arbeit eine gröfsere geistige Selbständigkeit zu bekunden. Die regelmäfsig wiederkehrenden Arbeiten spannen den Schüler so zu sagen in ein Joch, und die verschiedenartigen Forderungen, denen er bei der Erfüllung seiner täglichen Pflichten Rechnung tragen mufs, sind leicht dazu angethan, ihm die Freude bei der Arbeit etwas zu verkümmern. Die Schriftsteller, die er in der Klasse liest, werden, selbst wenn prosaische und poetische Lektüre nicht nebeneinander hergehen, doch mehr oder weniger zerstückelt, wodurch der Genufs nicht selten beeinträchtigt wird. Geben wir dagegen dem Schüler Gelegenheit, ein bestimmtes zusammen-

hängendes Pensum, möge es auch noch so kurz bemessen sein, zu gelegener Zeit in Ruhe zu erledigen, so läfst sich wenigstens bei strebsamen Schülern annehmen, dafs ihr Interesse für wissenschaftliche Thätigkeit gesteigert und das Vertrauen auf die eigene Arbeitskraft gestählt wird. Wir wollen doch nicht vergessen, dafs der Übergang von der Schule zur Universität in vielen Beziehungen ein sehr schroffer ist; kann die Schule dadurch, dafs sie die geistige Selbstthätigkeit wenigstens weckt, etwas dazu thun, diese Schroffheit zu mildern, so darf sie diese Pflicht nicht versäumen, auch wenn sie manche Schwierigkeit dabei zu überwinden hat.

Dafs aber, um Privatlektüre mit dem nötigen Erfolg zu treiben, eine gewisse Fertigkeit auf dem Gebiete der betr. Sprache vorausgesetzt werden mufs, ist selbstverständlich; aus diesem Grunde ist auf der untern und mittleren Lehrstufe davon völlig abzusehen. Das Übersetzen ex tempore, das allerdings kaum früh genug begonnen werden kann, da es eins der besten Kriterien über die geistige Beanlagung der Schüler bildet, ist als eine Vorstufe zur Privatlektüre anzusehen. Erst mit der Versetzung von IIb nach IIa gelangt der Schüler dadurch, dafs er mit den wichtigsten grammatischen Regeln bekannt ist und über einen gröfseren Vorrat von Vokabeln verfügt, allmählich zu der Fähigkeit, von dem Schriftsteller, der in der Schule behandelt wird, kleinere zur Privatlektüre aufgegebene Abschnitte aus eigener Kraft zu lesen. Auf dem Gebiete der griechischen Litteratur ist es ganz besonders Homer, und zwar zuerst die Odyssee, in die er sich bei geschickter Anleitung bald einlesen wird. Homers Heldengesänge begleiten den Schüler während seines ganzen Aufenthalts auf der Oberstufe, und da im Unterricht selbst nur Teile der beiden Epen übersetzt werden können, so macht sich das Bedürfnis nach einer Ergänzung durch Privatlektüre ganz von selbst geltend. Heutzutage noch die Forderung stellen zu wollen, dafs ein Schüler bis zum Abiturientenexamen die ganze Odyssee und die ganze Iliade gelesen haben mufs, schiefst über das Ziel hinaus. Abgesehen davon, dafs es dazu an der nötigen Zeit gebricht, sind in beiden Dichtungen manche Partieen, die aus verschiedenen Gründen besser ausgelassen werden. Dem Schüler aber einen klaren Überblick über das Ganze zu geben und ihn mit den wichtigsten Teilen der beiden Heldengesänge bekannt zu machen, das ist auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen wohl noch möglich, wenn der Privatfleifs des Schülers herangezogen wird. Hier ist auch, wenn der Lehrer nur einigermafsen seine Sache versteht, der erforderliche Eifer mit Leichtigkeit zu erwecken, und da, abgesehen von einzelnen Stellen, die eine gröfsere Anzahl von unbekannten Vokabeln enthalten, die Lektüre nach einiger Übung im ganzen flott von statten geht, so werden diese Aufgaben unter der Voraussetzung, dafs die Pensen mafsvoll beschränkt werden, sich nicht schwer bewältigen lassen.

Auf dem Gebiete der römischen Litteratur ist es vornehmlich Livius, mit dessen Werke der Schüler auf der Oberstufe näher bekannt gemacht wird. Auch hier haben wir es mit einem Stoffe zu thun, der auf ein jugendliches Gemüt eine besondere Anziehungskraft auszuüben pflegt. Namentlich wird die Geschichte des Hannibalischen Krieges, wie sie die III. Dekade bietet, sich für die Privatlektüre empfehlen, und hier Abschnitte auszuwählen, die sich um eine hervorragende Persönlichkeit jenes Zeitalters gruppieren, wird nicht schwer sein. Auch mit einzelnen Partieen aus der früheren Zeit, besonders aus den Kämpfen der Patrizier und Plebejer, den Schüler auf diese Weise bekannt zu machen, dürfte geeignet sein. Da aufser Livius auf der Oberstufe auch Sallust, Cicero und Tacitus gelesen werden und die Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, so erscheint es wünschenswert, für die Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten aus Livius auch den Privatfleifs der Schüler zu Hülfe zu nehmen. Namentlich dürfte noch auf den Umstand aufmerksam zu machen sein, dafs durch eine nähere Bekanntschaft grade mit diesem Geschichtschreiber auch die Kenntnisse in der alten Geschichte, die gegenwärtig doch etwas stiefmütterlich behandelt ist, erweitert und befestigt werden. So wünschenswert es aus diesem Grunde auch scheinen mag, dafs schon in IIa dieser Schriftsteller zur Privatlektüre verwendet wird, so gebietet doch die Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit der Schüler, lieber davon Abstand zu nehmen und diese Forderung der I vorzubehalten.

Wenn wir nun der Frage näher treten, wie die Privatlektüre in den fremden Sprachen eingerichtet werden soll, so geben uns die Lehrpläne darüber eine bestimmte Weisung nicht. Die bereits oben angeführten Worte aus denselben: „Diese (nämlich deutsche und fremdsprachliche) Privatlektüre ist zwar planmäfsig zu leiten, indessen dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde“, können leicht die Vorstellung erwecken, als ob durch die neuen Lehrpläne mehr einer fakultativen als obligatorischen fremdsprachlichen Privatlektüre das Wort geredet werde. Ich glaube aber, dafs bei näherer Erwägung diese Annahme doch nicht als zutreffend bezeichnet werden kann. Vermute ich recht, so beziehen sich die Worte „diese Lektüre ist zwar planmäfsig zu leiten“ sowohl auf die deutsche, wie auf die fremdsprachliche Privatlektüre, aber die nachfolgende Wendung: „indessen ist dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten“ ist doch nur von der deutschen Privatlektüre zu verstehen. In der deutschen Litteratur sollen allerdings jetzt die Schüler mehr bewandert sein, als es früher der Fall zu sein pflegte, und da die Unterrichtszeit bei der jetzigen Bedeutung dieses Faches doch immerhin eine recht beschränkte ist, so mufs der Lehrer des Deutschen,

der seiner Aufgabe gerecht werden will, an den Privatfleifs der Schüler sich wenden und eine mehr oder weniger ausgedehnte Privatlektüre verlangen. Hier aber fallen auch die Schwierigkeiten, welche die fremdsprachliche Privatlektüre bietet, zum grofsen Teil weg: der Genufs an dem Schriftwerk ist viel unmittelbarer. Der Schüler bewegt sich auf einem ihm bekannten Terrain; überall findet er Beziehungen, so dafs er sich viel leichter orientiert. Mit den bedeutendsten Erscheinungen der deutschen Litteratur soll er sich bekannt machen; dafs ihn aber manche Perioden derselben und darin wieder einzelne Persönlichkeiten besonders anziehen, ist am Ende ganz natürlich. Dafs also der Lehrer des Deutschen die Grenzen der Privatlektüre nicht zu eng steckt, dafs er der besonderen Neigung der einzelnen Schüler Rechnung trägt und mit seinem Rate ihnen zur Seite steht, ist eine Forderung, die in der Natur der Sache liegt. Es ist freilich bei einer zahlreichen Klasse keine leichte Aufgabe, aber sie ist, meine ich, äufserst dankenswert, und vor ihrer Lösung darf deshalb der Lehrer des Deutschen nicht zurückschrecken, wenn sie auch mit mancher Arbeit verknüpft ist.

Wesentlich anders liegt die Sache auf dem Gebiete der altklassischen Litteratur. Der Kreis der auf der Schule gelesenen Schriftsteller ist ein sehr begrenzter; die Forderung, in den verschiedenen Perioden der Litteratur bewandert zu sein und die hauptsächlichsten Werke derselben kennen zu lernen, tritt an den Schüler überhaupt nicht heran. Hier kann es sich also um eine eigene Wahl von seiten des Schülers gar nicht handeln: er würde dabei mehr oder weniger im Finstern tappen, und für den betreffenden Fachlehrer würde eine gradezu nicht zu überwältigende Aufgabe entstehen, wenn er in jedem einzelnen Falle den Schüler belehren wollte, warum er sich an diesem oder jenem Schriftwerke nicht versuchen darf. Auch würde abgesehen davon, dafs zu derartigen Experimenten die Zeit völlig fehlt, eine Kontrolle der Privatlektüre, die doch erforderlich ist, innerhalb der Schulstunden von vorn herein ausgeschlossen sein. Man mufs also scharf zwischen deutscher und fremdsprachlicher Privatlektüre trennen: während jene dazu führen soll, die Kenntnisse in der deutschen Litteratur zu erweitern und zu vertiefen, hat diese nur den Zweck, den Schulunterricht zu ergänzen. Hat dort also die fakultative Privatlektüre, die allerdings von dem Fachlehrer in geeigneter Weise überwacht werden mufs, ihre Berechtigung, so kann auf fremdsprachlichem Gebiete nur von obligatorischer Privatlektüre die Rede sein. Dafs hier und da ein Schüler das Verlangen äufsern kann, sich eine tiefere Kenntnis der antiken Litteratur zu verschaffen, soll nicht in Abrede gestellt werden, aber mit solchen seltenen Ausnahmefällen haben wir es hier nicht zu thun. Jedenfalls könnte einem solchen Verlangen nur unter der dedingung nachgegeben werden, dafs der Schüler in hervorragender

Weise beanlagt ist und im übrigen seine Pflichten gegen die Schule in vollem Umfange erfüllt. Wir dürfen schon bei der obligatorischen Privatlektüre nicht vergessen, dafs es besonderer Mafsregeln bedarf, damit nicht der Schüler, der ja doch auch durch die anderen Fächer in Anspruch genommen ist, überlastet wird und infolgedessen an die Privatlektüre mit Unlust herangeht oder sie mit Hülfe von unerlaubten Hilfsmitteln oberflächlich erledigt.

Der Vorschlag, für dieselbe besondere Studientage anzusetzen, mag für geschlossene Anstalten ratsam sein; für Schulen anderer Art empfiehlt es sich nicht. Der ganze Unterrichtsbetrieb würde einerseits dadurch empfindlich gestört werden; aufserdem ist aber zu befürchten, dafs der eigentliche Zweck eines solchen schulfreien Tages verfehlt würde, da sich eine genügende Kontrolle nicht ausüben läfst. Die Ferien von vorn herein als ungeeignet für Privatlektüre anzusehen, erscheint übertrieben. Gewifs soll auch der Schüler sich in dieser Zeit erholen, aber er soll diese Tage doch nicht nutzlos vergeuden. Die Erscheinung, dafs Studenten mit ihren langen Ferien nichts anzufangen wissen, tritt uns oft in recht unangenehmer Form entgegen, und bei Schülern, die ihre Ferienzeit nicht für eine Reise oder Kur anwenden, dürften wir dieselbe Wahrnehmung schon oft genug gemacht haben. Hier hat nach meiner Ansicht die Schule die Pflicht, für eine angemessene geistige Beschäftigung Sorge zu tragen, und während sie dies für die unteren und mittleren Klassen durch ganz bestimmte Aufgaben thut, kann sie wohl dem Schüler hier eine freiere Art der Beschäftigung, wie sie in einer angemessenen Privatlektüre liegt, überlassen. Für Erholung wird gewifs noch Zeit genug übrig bleiben, und dafs für den Fall, dafs die Ferien zu einer Reise oder Kur benutzt werden, auch die Ferienaufgaben erlassen werden, halte ich für selbstverständlich. Die Zahl der Schüler, die in dieser Weise ihre ganzen Ferien verbringen, dürfte aber selbst in unserm reiselustigen und nervösen Zeitalter meist eine sehr niedrige sein, und nach diesen Ausnahmen sich zu richten, hat die Schule keine Veranlassung. Dafs ich nicht daran denke, dem Schüler durch Privatlektüre den Genufs der Weihnachtsferien zu beeinträchtigen, brauche ich wohl nicht hervorzuheben; die Benutzung der Osterferien zu besagtem Zwecke verbietet sich von selbst, und die sogenannten Pfingstferien kommen nicht in Betracht. Es bleiben aber noch die langen Sommerferien und die Michaelisferien: beide lassen sich, ohne dafs die Schule dadurch inhuman erscheint, für Privatlektüre verwerten, natürlich unter der Voraussetzung, dafs die Forderung mafsvoll ist. Im übrigen wird sich auch während der Schulzeit der nötige Raum für derartige Privatthätigkeit schaffen lassen, wenn die Aufgabe frühzeitig gestellt ist und bei der Stellung derselben auch die sonstigen gröfseren Arbeiten, deren Erledigung dem Schüler bis zu einem bestimmten Termine obliegt, berücksichtigt werden. Die regelmäfsige Thätigkeit, wie sie

die Schule verlangt, darf durch die fremdsprachliche Privatlektüre nicht beschränkt werden; letztere würde in diesem Falle auch aufhören, eine Ergänzung des Unterrichts zu sein.

Es ist aber die Aufmerksamkeit nicht nur darauf zu richten, dafs der Schüler für die Privatlektüre die erforderliche Zeit gewinnt, ohne mit seinen sonstigen Pflichten gegen die Schule in Konflikt zu geraten, sondern auch darauf, dafs er mit dem Bewufstsein an die Arbeit herangeht, bei gutem Willen und redlichem Streben die Aufgabe ohne Schwierigkeit erfüllen zu können. Wir müssen in diesem Falle um so mehr darauf achten, als die Versuchung, unerlaubte Hülfsmittel heranzuziehen, sehr grofs ist; ist es vielleicht auch unmöglich, dieses Übel ganz auszurotten, so ist es doch Pflicht der Schule, alles zu thun, um wenigstens den gewissenhaften Schüler davon zurückzuhalten. Ist das für die Privatlektüre aufgegebene Pensum seinem Umfange nach mäfsig und wird dafür Sorge getragen, dafs leichtere Partieen aus den oben genannten Werken ausgewählt und für etwaige Schwierigkeiten die nötigen Hülfsmittel geboten werden, so dürfte auch der mäfsig begabte Schüler imstande sein, der Forderung aus eigener Kraft zu genügen. Von diesem Gesichtspunkte aus empfiehlt es sich, selbst wenn in den Unterrichtsstunden nur der Gebrauch von Textausgaben gestattet ist, für die Privatlektüre kommentierte Ausgaben, und zwar solche, die lediglich dem Zwecke der Schule dienen, zur Benutzung anzuraten. Wir haben jetzt Ausgaben in Hülle und Fülle, die, wie verschieden sie auch in ihrem Werte unter sich sein mögen, doch den löblichen Zweck verfolgen, den Schüler in das Verständnis des Schriftstellers einzuführen und durch Darbietung eines emendierten Textes und sachlicher Erklärungen die Lektüre zu einer fruchtbringenden zu gestalten. Dadurch kommt der Übelstand in Wegfall, der früher vielleicht nicht immer genügend beachtet ist, dafs ein Schüler sich unnütz mit einer Stelle herumquält, um schliefslich doch auf ein volles Verständnis Verzicht leisten zu müssen. Wir dürfen doch nicht vergessen, dafs die Schüler auf fremdsprachlichem Gebiete immer noch mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen haben, dafs sie nicht Schwimmer sind, die sich frei und sicher im offenen Wasser bewegen können, sondern die, um im Bilde zu bleiben, noch der Leine bedürfen.

Dafs der Schüler aber trotz dieses Hülfsmittels seine Privatlektüre mit der Feder in der Hand betreibt, möchte ich befürworten. Durch Benutzung gedruckter Präparationen ist ja auch in dieser Beziehung eine Erleichterung und Zeitersparnis geboten; aber der Gebrauch derselben hat seine Kehrseite. Wie sehr es auch dem Schüler widerraten werden mufs, bei jeder Gelegenheit, wo ihm ein nicht gleich verständlicher Ausdruck entgegentritt, das Lexikon zu befragen, so ist es doch ebenso verkehrt, auf den Gebrauch eines sachgemäfs gearbeiteten Wörterbuchs mehr oder

weniger zu verzichten: dadurch würde nur Unsicherheit auf sprachlichem Gebiete und Oberflächlichkeit hervorgerufen werden, und diesen Mängeln mufs unter allen Umständen vorgebeugt werden. Es ist also von jedem Schüler eine schriftliche Präparation zu verlangen, wenn diese sich auch auf das Notwendigste beschränken darf.

Es erübrigt noch ein kurzes Wort über die Kontrolle der Privatlektüre hinzuzufügen; denn dafs dieselbe erfolgen mufs, ergiebt sich daraus, dafs dieselbe eine obligatorische sein soll, mithin in den Rahmen des Unterrichts hineingehört. Ich glaube auch, dafs unter dieser Voraussetzung der Forderung ohne grofse Schwierigkeit genügt werden kann. Im anderen Falle würde allerdings dazu ein grofser Zeitaufwand gehören, und da die Schule bei der knapp bemessenen Unterrichtszeit ein Veto einlegen müfste, so würde an die freiwillige Thätigkeit des betr. Fachlehrers zu appellieren sein. Diesem aber ein solches Plus an Arbeit aufzubürden, dürfte doch bedenklich erscheinen, abgesehen davon, dafs die anderen Fächer dadurch in empfindlicher Weise beeinträchtigt zu werden Gefahr laufen würden. Wird aber, wie ja durch die Lehrpläne vorgeschrieben ist, wöchentlich auf der Oberstufe eine Stunde zum Übersetzen ex tempore verwendet, so darf wohl diese Stunde gelegentlich auch zur Kontrolle der fremdsprachlichen Privatlektüre herangezogen werden. Es ist durchaus nicht nötig, dafs das ganze Pensum übersetzt wird und jeder Schüler bei jeder Privatlektüre Rechenschaft giebt. Kurze orientierende Fragen über den Inhalt und einige sogenannte Stichproben neben gelegentlicher Revision der Präparationsbücher dürften genügen, um dem Lehrer ein Urteil darüber zu verschaffen, was der einzelne Schüler auf diesem Gebiete geleistet hat.

Inwieweit die fremdsprachliche Privatlektüre zu freien Vorträgen oder zu kurzen schriftlichen Ausarbeitungen in der Klasse verwendet werden soll, mag dem betr. Fachlehrer überlassen bleiben. Empfehlenswert ist es gewifs, auch auf diese Weise eine Art von Kontrolle auszuüben und zugleich das Interesse für die Sache zu beleben.

Ich verkenne nicht, dafs die Durchführung der in dieser Abhandlung niedergelegten Mafsregeln unter den gegenwärtigen Verhältnissen manche Schwierigkeit bietet; aber wenn wir auch in Bezug auf die alten Sprachen jetzt etwas in eine Defensivstellung hineingedrängt sind, so ist es doch wohl richtiger, der Frage näher zu treten, in welchem Umfange und in welcher Weise auch jetzt noch, wenn auch in sehr beschränktem Umfange, fremdsprachliche Privatlektüre sich halten läfst, als, so zu sagen, die Flinte ins Korn zu werfen und von vorn herein auf jede fremdsprachliche Privatlektüre zu verzichten. Das Gymnasium wenigstens, wenn es den Zusammenhang mit der Vergangenheit nicht verlieren will, scheint mir die Pflicht zu haben, zu erhalten, was sich bei gutem Willen und redlichem Bemühen noch erhalten läfst.

Bernburg. Carl Hachtmann.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Harold Arjuna, Klassisch oder Volkstümlich? Auch ein Beitrag zur Lösung der Schulfrage. Leipzig 1896, Gustav Fock. 108 S. 8. 1 M.

Harold Arjuna widmet der Erinnerung an die Wiege seiner klassischen Bildung den Vokativ „Heiliger Fidibus“ (S. 15); denn als Dativ Pluralis von *fides* hat das Wort in dem lateinischen Formenextemporale der Oberprima(!) nicht die gewünschte Anerkennung gefunden, obwohl darin zwar nicht von *fidibus canoris*, aber doch von verschiedenen Treuen die Rede war. In welchem Gau von Mitteleuropa die „Lernburg“ (S. 106) Arjunas gelegen sein mag, und was für Ritter vom Geiste darin gehaust haben, erfahren wir des Näheren nicht; aber den Zorn des Knappen über die Formenextemporalia in O I verstehen wir vollkommen und begreifen einigermafsen, dafs quo semel est imbuta recens servavit odorem testa diu. Vergleiche auch, da die Bacillen einmal da waren: sincerum est nisi vas quodcumque infundis acescit.

In der That, recht sauertöpfig ist das Pot-pourri seiner klassisch-volkstümlichen Bildung, und die nicht eben anmutige captatio benevolentiae lautet: „Nirgends vielleicht findet man weniger gesunden Menschenverstand und selbständiges Denken als in Deutschland ... Jede Sitzung des Reichstags beweist seit 25 Jahren, dafs es den gebildetsten Männern an Nationalgefühl fehlt ... über das deutsche Weib als Krone aller Frauen werden unparteiische Kenner wahrscheinlich ganz anders urteilen“. — Auch „die ganze unglückselige Trennung zwischen Gebildeten und Ungebildeten, die dem Mittelalter ganz fremd war, ist ein Produkt des Gymnasiums. Der Ritter hörte in der grofsen Halle seiner Burg den Sänger, der das Nibelungenlied oder Gudrun vortrug, mit demselben Wohlgefallen an, wie der Bauer oder Knecht, der ihn vorher hatte unter der Dorflinde singen hören“. Ist denn Halle und Wiese, Ritter und Knecht keine Trennung, und geht es nicht unter der blühenden Linde Rudolf Baumbachs viel gemütlicher und volkstümlicher zu?

Was lernt denn thatsächlich der Gymnasiast durch die Lektüre der Klassiker? Arjuna wüfste von allen klassischen Autoren

auch nicht einen einzigen, den er für wert hielte, gelesen zu werden. Der „armselige“ Cornelius Nepos, der „Räuberhauptmann“ Caesar, der „trockene“ Livius — „heute lesen unsere Sextaner schon die Zeitung, was soll da noch der Livius?“ —, der „lederne“ Cicero mit dem südländischen Phrasenschwall werden dem warmherzigen Deutschen von 15 Jahren vorgesetzt, der zu gleicher Zeit zu Hause Goethe, Shakespeare, vielleicht Dante und Calderon liest(?). Fürwahr, der Gymnasiast ist weiter nichts als ein Helote, die Schule ein Ort des Heulens und Zähneklapperns. Gegen Ovid und Vergil herrscht instinktiver Widerwille. „Horaz verstehen sie schon besser zu würdigen, denn da sind sie bereits in einem Alter, wo der frivole, cynisch-lüsterne Ton des alten Wüstlings Eindruck macht“.

Doch genug! „Wollen wir eine christlich-germanische Jugend und keine römisch-heidnische haben, so gebe man ihr auch die entsprechenden Bücher! Man lasse die alten Märtyrerakten lesen, die schönen Heiligenbiographieen und herrlichen Lieder im römischen Brevier“. — Ach so!

Gelegentlich eifert A. auch gegen die lateinischen Inschriften auf öffentlichen Gebäuden, und man kann ihm darin nur beistimmen; indes für eigentliche Denkmäler ist mitunter der Lapidarstil des internationalen Lateins auch nicht übel. Giebt es in irgend einer Sprache der Welt eine stolzere Inschrift als: Nicolaus Copernicus Thorunensis, terrae motor, solis coelique stator?

Nachdem so das Lateinische gründlich abgethan ist, wird uns die Überraschung bereitet, dafs A. sich ganz gut ein Gymnasium ohne Lateinisch, aber nicht wohl ohne Griechisch denken kann. Denn es ist eine nationale Sprache und Litteratur; da hat nicht der Centralismus einer Grofsstadt den eigentlichen Geist der einzelnen Stämme vernichtet, und Homer ist für alle Zeit der Jungbrunnen des wahrhaft Volkstümlichen. Es müfste daher eigentlich dem Griechischen noch eine gröfsere Bedeutung im Lehrplan eingeräumt werden; aber da jedes Jahr, das wir zögern, Englisch einzuführen, einen Verlust für unser Volk bedeutet, schlägt er notgedrungen vor, sich auf die Lektüre Homers und allenfalls noch, wenn möglich, Herodots zu beschränken.

Die deutschen Klassiker „haben es gewifs so gut und schön gemacht, wie sie konnten und es war nicht ihre Schuld, dafs sie gerade in einer Zeit leben mufsten, die dem Volkstümlichen nicht günstig war ... Schiller, den man national nennt, wie *lucus a non lucendo*, findet im Theater leere Bänke. Goethe ist volkstümlicher und sein Götz, Faust I und Egmont werden auf der Bühne immer Erfolg haben. Aber nach hundert Jahren werden die schönen Verse der Iphigenie und der Maria Stuart nur noch von einem Recitator in einem Saale deklamiert werden“.

Auszugehen hat der Unterricht im Deutschen von den Mundarten, insonderheit vom Plattdeutschen. „Ja ich gehe noch einen

Schritt weiter. Ich plädiere für die Einführung des Vlämisch-Holländischen (S. 71)... Flandern ist das Land, in das man die deutsche Jugend einführen sollte, anstatt in die Betrachtung des Altertums ... Im Niederländischen findet der gebildete Deutsche, der sich allzusehr vom Volkstümlichen entfernt hat, alles was ihm fehlt".

Mich dünkt, ich höre „Schlufs!" rufen. Da will ich denn nur noch erwähnen, dafs die herrlichen dänischen Heldenlieder vielleicht das Schönste, was die Poesie hervorgebracht hat, und die wundervollen skandinavischen Balladen von Axel und Walborg oder Harold und Signe die beiden Kronen der germanischen Volksepik sind. Und noch eines. „Die Geistesdressur durch die göttliche Mathematik ist so recht dazu angethan, das pragmatische Denken zu ersticken. Für Mathematik wäre in meiner Prima einfach keine Zeit übrig".

In summa, die 9 Klassen des Zukunftsgymnasiums sind, nach ihrem Hauptgegenstande bezeichnet, 1. Deutsch, 2. Holländisch, 3. Englisch, 4. Griechisch, 5. Homerklasse, 6. Lateinklasse, 7. Mittelalter, 8. Rhetorik und 9. Philosophie. Der Stundenplan der Prima lautet: Französisch 10 Stunden, Geschichte 4, Englisch 3, Religion 2, Deutsch 2, Physik 2, Griechisch 1, Anthropologie resp. Ethnologie 1, Rhetorik resp. Philosophie 1, Kulturunterricht 4: zusammen 30; dazu Handfertigkeit, Turnen, Spiel, Privatlektüre, Aufgaben, fakultativ Lateinisch und Griechisch, eventuell Zeichnen, Malen, Skizzieren im Freien und Chorgesang.

Das ist allerdings auch ein Beitrag zur Lösung der Schulfrage.

Danzig. Carl Kruse.

---

1) K. Heinemann, Goethe. 2. Band. Leipzig 1895, E. A. Seemann. 448 S. 8. 6 M.

Schon bei der Besprechung des ersten Bandes in dieser Zeitschrift hob Ref. als einen eigenartigen Vorzug dieser Goethebiographie hervor, dafs sich in ihr biographische Darstellung und Bilderschmuck vereinigen, um ein vollständiges und anschauliches Bild von dem äufseren Leben und der inneren Entwicklung, insbesondere auch von den schriftstellerischen und dichterischen Leistungen Goethes zu liefern und so die Kenntnis Goethes auch weiteren Kreisen zu vermitteln. Der vorliegende zweite, das Werk abschliefsende Band umfafst die Zeit nach der Rückkehr Goethes aus Italien bis zu seinem Tode. Gründliche und sichere Beherrschung, zweckentsprechende Sichtung und Verarbeitung des überreichen Stoffes, Gewandtheit, Lebhaftigkeit, Anschaulichkeit und strenge Sachlichkeit der Darstellung, die den Dichter selbst möglichst oft zu Worte kommen läfst, eine Fülle von zuverlässigen und tadellos wiedergegebenen Bildern sind auch diesem Bande nachzurühmen.

S. 2 fiel dem Ref. auf, dafs Goethes sog. Wiedergeburt, d. h. Lostrennung von Sturm und Drang schon Ende des 7. Jahrzehntes vollendet gewesen sein soll. Die Erwähnung der Erscheinungszeit des Werther im anschliefsenden Satz zeigt das Richtige. S. 197 findet sich ein lästiger Druckfehler in der Wiedergabe des Titels des Aufsatzes: Shakespeare und sein(!) Ende.

2) **Chamissos sämtliche Werke in 4 Bänden.** Mit Porträt und einer biographischen Einleitung von K. Siegen. 244, 224, 242, 228 S. 8. In einem Band geb. 1,75 M.

3) **Eichendorffs Werke in 4 Bänden.** Mit Porträt und einer biographischen Einleitung von G. Karpeles. 338, 226, 264, 274 S. 8. In 2 Bände geb. 3,50 M. Leipzig, o. J., G. Fock.

Wie die übrigen in G. Focks Verlag bis jetzt erschienenen „Neuen Leipziger Klassiker-Ausgaben“ (Gaudy, Goethe, Hauff, Heine, H. v. Kleist, Körner, Lenau, Lessing, Schiller, Shakespeare, Uhland) empfehlen sich auch diese Neuausgaben von Chamissos und Eichendorffs Werken durch sorgfältig durchgesehenen und vollständig wiedergegebenen Text, deutlichen und scharfen Druck, gutes Papier, sehr geschmackvollen und solid gearbeiteten Einband, durch Beigabe von guten Porträts und von Biographieen der Klassiker aus der Feder namhafter Schriftsteller und — last not least — durch einen sehr billigen Preis, der es auch dem weniger Bemittelten ermöglicht, sich für eine kleine Summe die wichtigsten Klassiker in guten Ausgaben anzuschaffen. Wegen der genannten Vorzüge eignen sich diese „Neuen Leipziger Klassiker-Ausgaben“ auch besonders zu Schulprämien.

4) **Reden von Heinrich von Treitschke im deutschen Reichstage 1871—1884.** Mit Einleitung und Erläuterungen herausgegeben von O. Mittelstädt. Leipzig 1896, S. Hirzel. VI u. 223 S. 8. 2,40 M.

All jenen zahlreichen Lehrern der höheren Schulen, die einst zu den Füfsen Treitschkes safsen und seinem packenden Geschichtsvortrag lauschten, ebenso denjenigen, denen es nicht selbst vergönnt war den grofsen Geschichtslehrer zu hören, die aber aus seinen Schriften Belehrung und Begeisterung schöpften, hat die Verlagsbuchhandlung von S. Hirzel einen grofsen Dienst mit der Herausgabe seiner wichtigsten Reichstagsreden geleistet. Mit ihrer Veröffentlichung hat das Bild des grofsen Geschichtsschreibers und Publizisten sowie des warmherzigen Patrioten eine sehr wesentliche Ergänzung erfahren. Trotz eines sehr schweren Gehörleidens, das jedem andern die parlamentarische Thätigkeit unmöglich gemacht hätte, hat Treitschke seit der Gründung des neuen deutschen Reiches, für dessen Aufrichtung er in vorderster Reihe gekämpft hatte, viele Jahre lang dem deutschen Reichstag angehört und ist besonders 1871, dann wieder 1880—82 in allen wichtigen Fragen als Redner aufgetreten. Rein sachlicher Gehalt, Gedankenreichtum, geistvoller und schlagfertiger Ausdruck, weite und eindringende Beherrschung des historischen Stoffes, die den

Redner die auf der Tagesordnung befindlichen Gegenstände stets in ihrem historischen Zusammenhang und damit viel richtiger auffassen liefs, grofse politische Leidenschaft, die Treitschke selbst einen köstlichen Schatz nannte, von der das matte Herz der meisten Menschen nichts wisse, ein glühender Patriotismus, der, unbeeinflufst durch engherzige Parteiinteressen, nur immer Deutschlands Gröfse und Wohlfahrt im Auge behielt, zeichnen diese Reden aus.

Der Herausgeber hat die Reden — es sind deren 27 — in ihrer chronologischen Reihenfolge geordnet und mit kurzen Einleitungen versehen.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Oskar Hartung, Die deutschen Altertümer des Nibelungenliedes und der Kudrun. Cöthen 1894, Otto Schulze. VI u. 551 S. gr. 8. 9 M.

Die Bezeichnung „Altertümer“ kann auf die im vorliegenden Buche behandelten Dinge nur angewandt werden, wenn man von unserer Zeit aus auf Nibelungen und Kudrun zurückschaut. Von der Zeit ihrer Entstehung aus betrachtet, giebt der Verf. nicht nur über die darin vorkommenden damals altertümlichen Dinge Auskunft, sondern über sämtliche Realien, wenn er auch die Reste älterer Zustände hervorhebt und auf die Entwickelung des Vorhandenen eingeht. Er glaubt im Hinblick hierauf die Abfassungszeit der beiden Epen einige Jahrzehnte früher ansetzen zu müssen, als man bisher that, wogegen doch andere, aus ihrer allgemeinen litterarischen Stellung und Gestalt hervorgehende Gründe sprechen, die ich nicht näher zu erörtern brauche, weil dem Verf. die Zeitbestimmung hier nur Nebensache ist und nur gelegentlich berührt wird. Wichtiger ist die Frage, ob es genügenden Erfolg verspricht, wenn jemand mit dem selbstverständlich lückenhaften Material, das zwei obenein nahe verwandte Gedichte bieten, ein Bild der Zustände um die Wende des 12. und 13. Jahrhunderts entwerfen will. Denn dies müfste doch das höhere Ziel sein und der Forschende sich nicht blofs damit begnügen, die zufällig in jenen vorkommenden Realien zu sammeln, zu ordnen und zu erklären. Das gesteht auch der Verf. zu, indem er des öfteren anderswoher ergänzt, was aus Nibelungen und Kudrun zu entnehmen war. Sie reichen also nicht aus, und da hätte ich denn, wenn mir 35 Druckbogen zur Verfügung gestanden hätten, lieber durchweg weiter ausgegriffen und mich nicht so eng an die beiden Epen gehalten. Dann würde der wifsbegierige Leser nicht mit Wendungen abgespeist werden, wie z. B. S. 179f.: „Leider erfahren wir über die Einzelheiten des Ceremoniells dabei [bei der Schwertleite] aus unsern Gedichten nichts Näheres“. Was aber aus ihnen zu ersehen war, das hat der Verf. mit Fleifs zusammengetragen, gefällig gruppiert, verständig und nach besten Kräften

erörtert. Völlig gewachsen ist er seiner Aufgabe allerdings nicht. Ich will das mit Beispielen aus verschiedenen Gebieten belegen.

Der Verf. ist nicht sicher in der Grammatik. S. 411 Anm. führt er ein „got. *hvatth*, assimiliert *hvass* in *hvassaba*“ vor, das es nicht giebt und nach einer bekannten Regel nicht geben kann. Nach S. 417 heifst „biegen“ mhd. *biugen*. Nach S. 32 und 60f. sind die Amaler die „ohne Mal, die Unbefleckten, Reinen“, was den got. Lautverhältnissen ins Gesicht schlägt. Der Name bedeutet *strenui* und gehört zu altn. *ama* „behelligen“, nhd. *em-sig* u. s. w. Mit der schlechten Lesart *Halmal* und dem, was Wilhelm Grimm in seinen Jugendjahren darüber vermutet hat, hätte sich der Verf. gar nicht abgeben dürfen. Aber er geht gern auf Etymologieen ein, obgleich er ihnen hilflos gegenübersteht und zwischen mehreren für dasselbe Wort nicht zu entscheiden weifs. Was er S. 1—6 über die Verwandtschaftsbezeichnungen sagt, ist durchweg unsicher, ja wie die Deutung von *Schwester* und *Ahne* handgreiflich verkehrt. Woher er das altn. *skyla* „bedecken, verbergen“ genommen hat, weifs ich nicht. Es bedeutet „waschen“ und kann zur Erklärung von *Schild* ebensowenig beitragen, wie ags. *scildan*, das ja erst von *scild* abgeleitet ist. Wie jemand glauben kann, *Meer* gehöre zur Wurzel *mar* „sterben“ und bezeichne „das Tote im Gegensatz zum Leben der Vegetation“ (S. 530), ist mir unverständlich. Sieht man, die unzulässige Annahme solcher Spekulationen abgerechnet, am Meer nicht auf den ersten Blick ungleich mehr Leben als an der Pflanze? — Das Mifsgeschick, die deutschen Personennamen nicht zu verstehen, teilt der Verf., wie er S. 143ff. beweist, mit so manchen andern, die sich darüber vernehmen lassen. Aber *Hûnolt* mit *Hœnir* zusammenzubringen, wenn auch nur zaghaft, *Rûmolt* mit *hruom*, *rât* „sogar“ mit *hrad* „schnell“, *lieb* und *leib* gleichzusetzen, nebeneinander zu stellen mhd. *Ludewîc*, ahd. *Hluotwic* (so!) und nhd. *laut* — das ist immerhin eine eigenartige, freilich nicht rühmliche Leistung.

Auch für das Recht lehrt der Verf. manches Anfechtbare. Dafs der mündige Sohn „selbst innerhalb des Hauses seines Vaters diesem nicht mehr unter-, sondern gleichgestellt“ war (S. 10), ist ein Irrtum: solange die Kinder im Hause des Vaters leben, stehen sie auch in seinem Mundium (Brunner, Deutsche Rechtsgesch. 1, 76). In Erstaunen setzt mich das Dictum S. 33: „Die Frage, wann und wie der Adel in unserem Volke entstanden sei, ist müfsig. Wir wissen nichts darüber, da diese Entstehung weit älter ist, als alle geschichtliche Überlieferung“. Wir machen aber da nicht Halt, wo die geschichtliche Überlieferung aufhört. Die Belehrung: der Geburtsadel „beruhte, und dies war das wesentlichste Merkmal des alten Adels, auf der Abstammung aus uralt edlem [vom Verf. gesperrt] Geschlecht“, fördert genau so viel wie Onkel Bräsigs Enthüllung, dafs die Armut von der Poverteh

herkomme. Dafs der König aus den Adeligen genommen werden mufste, ist falsch, Brunner 1, 107f., ebenso dafs Tacitus nur bei den Marcomannen, Hermunduren, Goten, Quaden und Schweden Könige erwähne (S. 57). Ann. 11, 16 heifst es: *Eodem anno Cheruscorum gens regem Roma petivit, ... uno reliquo stirpis regiae ... nomine Italicus* und Ann. 13, 54 von den Friesen Verritus und Malorix *nationem eam regebant, in quantum Germani regnantur.*

An Einzelheiten erwähne ich nur folgende. S. 62 redet der Verf. von der „Grofszwölf d. h. 12 + 1“ so schlankweg, als ob es ein fester Begriff wie das Grofshundert und nicht von ihm erfunden wäre. S. 152: *hei waz er von tieren sneller sprunge nam* Kudr. 98, 3 kann nur heifsen: „was für kräftige Sprünge er den Tieren entnahm, ihnen ablernte“. S. 153: „Sollen doch selbst Ritter wie Wolfram von Eschenbach und Ulrich von Lichtenstein diese Kunst [des Lesens und Schreibens] nicht verstanden haben“. Wolfram sagt selbst: *ine kan decheinen buochstap* und *swaz an den buochen stêt geschriben, des bin ich künstelôs beliben*, und Ulrich mufs einen Brief zehn Tage lang ungelesen lassen, weil sein Schreiber nicht bei ihm ist, *der mir mîn heimlich brieve las und ouch mîn heimlich ofte schreip* (Frauendienst 60, 2f.). S. 154: *tump*, von jungen Leuten gebraucht, heifst nie „dumm“ — das ist *tœreht*, *tœrisch* —, sondern immer nur „unerfahren“. S. 156 Z. 9 fehlt zu dem Sprichwort von der Reizbarkeit der Frauen der Standort Nib. 809, 4. S. 195 ist in den Worten *nu trinken wir die minne und gelten küneges wîn* zu *minne* gar nichts zu ergänzen. Auf wen der Trunk sich zunächst bezieht, steht ja da: *„der junge voit der Hiunen, der muoz der aller êrste sîn.* Man kann, um den Hohn in Hagens Worten wiederzugeben, etwa übersetzen: „Nun bringen wir die Gesundheiten aus — zu allererst auf den jungen Kronprinzen der Hunnen“ —, und damit schlägt er ihm den Kopf ab. S. 415: ein Schwerthieb, *der eben unt tiefe wac*, ist kein gleichmäfsiger und tiefer, sondern einer, der ohne Anstofs, glatt und tief hineinfährt. S. 533 mufs die Bemerkung: „Eiliges Bauen heifst *gâhen* Kudr. 454, 2“ mifsverstanden werden. S. 534: die *gruntwelle* sind von Ehrismann Germ. 35, 55ff. erklärt worden. *Die wende zuo den stœzen wurden wol mit silber gebunden* bedeutet „die Schiffswände (die Planken) wurden an ihren Enden gut durch silberne Klammern verbunden“. Der alte Adelung sagt in seinem Wörterbuch, das man immer mit Nutzen nachschlagen wird, unter Stofs: „Bei den Zimmerleuten ist es der Ort, wo eine Schwelle an die andere gesetzt wird“.

Störende Druckfehler fand ich S. 38 Mitte (*andbathi* statt *andbahti*), S. 48 oben (*truht* „Last, Frucht“ statt „Tracht“), S. 79 oben (linienartigen statt lilienartigen), S. 157 Mitte (*singent* statt *singet*), S. 527 und 533 Anm. (Wackernagel, Kl. Schr. I, nicht II), S. 533 oben (*bôkr* statt *bôrkr*).

Der Verf. sagt stets mit Gewicht „dieserhalb“, nie „deshalb“. Bürger war schon *oder* zu schwer und er hätte es gern durch *or* ersetzt.

Berlin. Max Roediger.

Der Nibelunge Nôt in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch von Golther. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Stuttgart 1895, Göschensche Verlagshandlung. Grammatik, Metrik und litterarhistorische Einleitung 26 S., Text (nach Bartsch) 146 S., Wörterverzeichnis 20 S. kl. 8. geb. 0,80 M.

Die Frage, wie der mittelhochdeutsche Unterricht auf den Gymnasien zu gestalten ist, harrt noch ihrer Lösung, da die Bestimmungen der neuen Lehrpläne sich in diesem Punkte als unzureichend herausgestellt haben. Aufgabe der Fachgenossen ist es daher, durch eingehende Erörterungen dieses Teils des Gymnasialunterrichts zur Klarstellung desselben beizutragen und die Behörden auf die in der Praxis sich herausstellenden Mängel aufmerksam zu machen. So benutzt auch der Unterzeichnete gern die ihm von der Redaktion dieser Zeitschrift gegebene Gelegenheit, um mit der Anzeige der Goltherschen Ausgabe des Nibelungenliedes eine Besprechung jener Frage zu verbinden.

Dafs es sich empfiehlt, vor der Beschäftigung mit dem Original für eine allseitige Beleuchtung und Durchdringung des Inhalts Sorge zu tragen, wird wohl fast allseitig anerkannt; denn da die Jugend zuerst durch den Stoff angezogen wird, so ist zunächst dem Interesse für den Inhalt Rechnung zu tragen, wie denn überhaupt den ethischen Bildungszwecken vor den mehr formalen der Vorrang gebührt. Zu dem genannten Zwecke wird man sich am besten eines geschickt ausgewählten Auszugs bedienen, der in geschmackvoller Übertragung so viel bietet, dafs sich daran die in dem Gedichte gegebenen mannigfaltigen Bildungsstoffe, die leitenden Grundgedanken, die Charaktere der Hauptpersonen, so wieder Aufbau und die Gliederung des Ganzen u. s. w. zum Verständnis bringen lassen.

Ist demnach ohne weiteres zuzugeben, dafs das Mhd. nicht eigentlich Mittel zum Verständnis des Inhalts des N. sein kann, so dürfen wir doch anderseits den Konnex des sprachlichen Ausdrucks mit den ästhetischen Absichten des Schriftstellers nicht aufser acht lassen, d. h. um die Eigentümlichkeit der dichterischen Sprache und Gestaltung zu verstehen und unsere ästhetische Freude zu erhöhen, können wir das Original nicht entbehren.

Hier wird man bei Ausführung der diesbezüglichen Forderung der neuen Lehrpläne („Mitteilung von Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind“) auf Schwierigkeiten stofsen; denn bei einem mündlichen Verfahren würden nur *λόγοι μάταιοι καὶ ἀδύνατοι καὶ ἄτιμοι* herauskommen, während die Mitteilung in Form eines Diktats die Schwierigkeiten nur häufen würde.

Somit ist es geboten, den Schülern einen der Forderung der Lehrpläne angepafsten Auszug aus dem Original in die Hände zu geben, und schon aus diesem Grunde ist die Goltbersche Ausgabe, die jenem Bedürfnis Rechnung trägt, mit Freuden zu begrüfsen. Zwar wäre es wünschenswert gewesen, dafs der Herr Verfasser, der auf diesem Gebiete zu den leitenden Persönlichkeiten zu zählen ist, durch methodische Winke darauf hingewiesen hätte, wie er sich den Gebrauch seines Buches gedacht hat, doch darf dieser Mangel der Wertschätzung desselben an sich keinen Eintrag thun.

Über den Umfang und die Auswahl des in einer Schulausgabe zu bietenden Textes wird man, je nach dem subjektiven Empfinden, verschiedener Meinung sein. So vermissen wir in dem vorliegenden Auszuge ungern u. a. die Schilderung des letzten Kampfes von Volker und Giselher, der unsere Teilnahme in hohem Grade in Anspruch nimmt, während andere Partieen (z. B. die Fahrt Siegfrieds zu den Nibelungen) überflüssig erscheinen. Verf. befolgt offenbar den Grundsatz, beiden Teilen des Liedes den gleichen Umfang zu geben. Immerhin bietet er mehr Stoff, als andere derartige Ausgaben, die man zum Vergleich heranziehen könnte; so verhalten sich die Ausgaben von Bachmann, Legerlotz und Hoffmann zur Goltherschen ungefähr wie 4, 6, 8 : 10. Dafs dem Text die laufenden Strophenzahlen beigefügt sind, kommt der Übersichtlichkeit sehr zu statten, ebenso die verbindenden Skizzen, die vielleicht (namentlich im ersten Teile) noch etwas reichlicher bemessen werden konnten.

Damit gehen wir zu der Frage über: Wie soll gelesen werden? Eine sogenannte präparierte Übersetzung, die sich in einen prinzipiellen Gegensatz zu den neuen Lehrplänen setzen würde, ist aus mannigfachen Gründen zu verwerfen. Es kommt doch wohl zunächst auf verständnisvolles, d. h. die richtige Aussprache und sinngemäfse Betonung beachtendes Vorlesen an. Ist dies von seiten des Lehrers vorbildlich geschehen und von den Schülern wiederholentlich (etwa an den ersten fünf Avent.) geübt, so dafs infolge der Bekanntschaft mit dem Inhalt auch halbwegs ein Verständnis des Gelesenen erzielt wird und die Erkenntnis der Wechselbeziehungen zwischen Inhalt und Form hervortritt, so kann man nunmehr getrost dazu übergehen, einen andern Abschnitt von gleichem Umfang gründlich, d. h. mit eingehender Berücksichtigung der Eigentümlichkeiten der neuen Sprachform, zu lesen.

Wählt man hierzu mit Zupitza die beiden folgenden Avent., so bietet sich innerhalb derselben hinreichende Gelegenheit, das sprachliche Material, auf dessen Kenntnis es ankommt, durchzuarbeiten.

Selbstverständlich ist hier von systematischer Vollständigkeit ganz abzusehen; vielmehr wird man in Form von Exkursen an typischen Beispielen das Wichtigste über Laut- und Flexionslehre beizubringen haben; verursacht doch der reiche Vokalismus, der

dem Mhd. eigentümlich ist, den Schülern erfahrungsgemäfs grofse Schwierigkeiten. Aus praktischen Gründen wird man gut thun, den Ablaut zum Ausgangspunkt zu nehmen und dann erst, nachdem man eine empirische Grundlage gewonnen hat, das Wichtigste über die Lautgesetze daran zu erörtern. Gerade der Ablaut, der in die indogermanische Zeit zurückreicht, führt uns tief in die innere Werkstatt des schaffenden Sprachgenius; „alle Wortbildungen sind von ihm beherrscht und fügen sich seiner Regel, durch welche zugleich die Anmut und der Wohllaut bedingt erscheinen, deren die deutsche Zunge mächtig ist“.

Voranzustellen ist die Ablautreihe i—a—u, die im Sprachgefühl der Germanen am tiefsten begründet ist. Schon die musikalische Betrachtung dieser drei Urvokale mit ihren Intervallen (den Unterschied kann man sich etwa als Terz vorstellen) läfst sich, was Klangfarbe und Wortbildung anlangt, auch unter Herbeiziehung des Nhd., sehr interessant gestalten. Zwischen a und i steht e, zwischen a und u steht o, wie sich leicht an der Aussprache des Französischen resp. Neugriechischen deutlich machen läfst. Zu den interessantesten Kapiteln gehören die reduplizierenden und schwachen Verba, die Mischung starker und schwacher Konjugation, die Praeteritopraesentia und die Lautverschiebung.

Die zu beobachtende Methode mufs natürlich eine streng empirische (induktiv-heuristische) sein, indem der Schüler selbst zu genauen Beobachtungen anzuhalten und bei der Klassifizierung des gewonnenen Materials zur Mitarbeit heranzuziehen ist, ein Verfahren, welches durch das Entgegenkommen der Schüler und dadurch, dafs sich das Nibelungenlied gewissermafsen selbst repetiert, wesentlich unterstützt und erleichtert wird. Es wird auf diese Weise das Verständnis dafür aufgehen, dafs die Sprache als lebendiger Organismus in stetiger Umbildung begriffen ist, dafs sie sich selbst abschleift, dafs sich die Klangfarbe der Laute verändert und dafs diese selbst in einander übergehen, und die Schüler werden einen Begriff erhalten von historischer, vergleichender und philosophischer Betrachtung der Sprache, ohne dafs ihnen germanistische Spitzfindigkeiten zugemutet werden.

Trägt diese Art der Unterweisung mehr einen populären Charakter, so braucht sie darum nicht unwissenschaftlich zu sein; vielmehr wird man zum Schlufs, um die gewonnenen Resultate zu sichern und einen bleibenden Gewinn zu erzielen, gern eines grammatischen Abrisses sich bedienen, um nach ihm die gewonnenen Sammlungen zu ordnen.

In dem dem vorliegenden Buche beigegebenen grammatischen Abrifs zeigt Verf. das Bestreben, in übersichtlicher Anordnung und in gleichmäfsig knapper Form alle fundamentalen Erscheinungen zu bieten, offenbar in der Absicht, ihn auch für selbständige Belehrung bei der Privatlektüre brauchbar zu machen. Dieses Bestreben deckt sich nicht ganz mit dem Bedürfnis der Schule,

welche häufig ein tieferes Eingehen auf ihr naheliegende und interessante Gebiete, selbst auf Kosten anderer, erfordert und bei gelegentlichen Verweisungen eines Rückhalts bedarf.

So ist das Kapitel über die Lautverschiebung zu dürftig ausgefallen. Es mufste hier nicht nur eine engere Beziehung zum Nhd. gesucht, sondern es mufste namentlich auch das Griechische und Lateinische zum Vergleich herangezogen werden, am besten mit einfachem graphischem Hülfsmittel, wie bei Bernhardt (Halle Waisenhaus).

Auch bei Behandlung der Kopula war eine kurze Ausschau in das Gebiet der Sprachwissenschaft geboten (sin-ἐσμί-esum etc.). Vermifst wird auch ein Abschnitt über den Bedeutungswandel, über das Schwinden von Wörtern und deren Neuschöpfung, sowie über die Lehnwörter, ein Gebiet, dem die Schüler erfahrungsgemäfs ein grofses sachliches (kulturhistorisches) Interesse entgegenbringen.

§ 26 ist in seiner jetzigen Fassung für die Schule kaum zu verwerten. Für diese war auch die Bezeichnung „Rückumlaut“ beizubehalten, ebenso wie für den a-Umlaut mit Recht zugleich die alte Benennung „Brechung“ gebraucht ist.

Im Anschlufs an die Behandlung der Konjugation wäre auch wohl, schon um stete Fühlung mit dem Nhd. zu behalten, eine Bemerkung angezeigt gewesen über das Bestreben der Sprache, den ursprünglichen Reichtum an Lauten zu vermindern, sowie über die Abnahme der Zahl der ursprünglich ablautenden Verba, denen gegenüber nur sehr wenige schwache Verba in die starke ablautende Konjugation übergegangen sind.

Die Abschnitte über Subst., Adj. u. s. w. wird man im Schulunterricht entbehren können, da die Anklänge an das Nhd., sowie die Kenntnis der Umlautgesetze für das Verständnis ausreichen; doch sind gelegentliche Verweisungen darauf immerhin nicht ausgeschlossen.

Das der Goltherschen Ausgabe beigegebene alphabetische Wörterverzeichnis, welches nach denselben Grundsätzen bearbeitet ist, wie die der schon genannten Ausgaben, könnte auf den ersten Blick entbehrlich erscheinen, da ja, wie schon oben bemerkt, auf der Schule eine sogenannte präparierte Übersetzung nicht berücksichtigt werden kann. Der Vollständigkeit wegen wird man jedoch ein solches Register nicht gern missen, schon um in den Schülern den Gedanken nicht aufkommen zu lassen, als sei das Lexikalische von geringerer Bedeutung, und sie durch gelegentliche Verweisungen daran zu gewöhnen, stets, wie auch im Lateinischen und Griechischen, der Grundbedeutung eines Wortes nachzugehen.

Wurde schon oben darauf hingewiesen, welches hervorragende ethische Interesse die Veränderung des Wortschatzes und der Wortbedeutung, sowie die Aufnahme fremden Sprachmaterials für uns habe, so wird man auch gern bei der Erklärung interessanter

Wörter diesem Umstande Rechnung tragen und in Form von Exkursen ganze Klassen von Wörtern sowohl ihrer Bildung wie ihrer Bedeutung nach besprechen. Solche Besprechungen erfordern keinen grofsen Zeitaufwand, wiegen diesen wenigstens durch die gebotene Anregung reichlich auf und werden durch häufige immanente Repetition unterstützt.

Eine Fülle von Beobachtungen läfst sich z. B. mit dem Worte zühteclichen verbinden: 1. Abteilung ec (nhd. ig). 2. lich (ursprünglich Substantiv, allmählich zum Suffix abgeschwächt, doch nicht verkleinernd, wie in den nhd. Bildungen). 3. zuht, weibliches Subst. zur Bezeichnung einer Handlung oder einer Wirkung derselben, durch Suff. tu (ursprünglich ti) von starken Verben der ersten vier Klassen abgeleitet. Beachtung ist der Veränderung zu schenken, welche die vor t tretenden Konsonanten erleiden. Die Labialen verwandeln sich in f, die Dentalen in s, die Gutturalen in h, m geht in n über und veranlafst Einschiebung eines f, n verlangt die Einschiebung eines euphonischen s. (Hiernach könnte § 10, 4 eine Erweiterung erfahren.) Bedeutungswandel von zuht: Ziehen, Erziehen, Erziehungsmittel, Strafe, Erziehungszweck, höfische Bildung, Anstand (vgl. Walther: tiusche man sint wol gezogen).

Wie häufig und in welchem Umfange man zu solchen Gruppenbildungen zu schreiten hat und in welcher Weise das Wörterverzeichnis zu Verweisungen heranzuziehen ist, wird man dem Lehrer, der sich dem jeweiligen Standpunkte seiner Klasse anzupassen hat, überlassen können. Das vorliegende Verzeichnis bietet, der ganzen Anlage des Buches entsprechend, nur das Nötigste in knappster Form (vgl. milte, muot, zuht u. a.). Manche Angaben genügen nicht, z. B. das s. v. ellende, genâde u. a. Angegebene; andere Wörter, wie minne, frowe, wîp (die beiden letzteren mufsten schon wegen der späteren Lektüre Walthers berücksichtigt werden) sind ganz übergangen. Namentlich im Interesse der Privatlektüre wäre zu wünschen, dafs einiges ergänzend hinzugefügt werde.

Die gründliche Behandlung dieses einen Abschnitts (6. u. 7. Av.) zugegeben, so ist die Frage, ob man für diesen, als sicherstes Kriterium des Verständnisses, noch eine Übersetzung der Schüler zu fordern hat, unbedingt zu bejahen. Mag dieselbe immerhin in Bezug auf Anmut und Wohllaut weit hinter dem Original zurückbleiben, so ist sie doch für einen so kleinen Bruchteil wünschenswert, ja unerläfslich. Für weitere Abschnitte wird man sich, sofern durch die obigen Unterweisungen eine feste Grundlage erzielt ist, auf sinngemäfses Vorlesen, verbunden mit kurzen Hinweisen auf besonders charakteristische Schönheiten der Form und gelegentlichen Repetitionsfragen, beschränken können. Möchte sich für diesen Teil des Unterrichtsbetriebs bald eine feste Norm herausbilden!

Wenn wir von den geringen Ausstellungen absehen, und wenn auch nicht verschwiegen bleiben darf, dafs der Legerlotzschen Ausgabe aus der mustergültigen Übertragung, welche ihr zur Seite steht, ein nicht unbedeutender Vorzug erwächst, so dürfte doch aus den für das Unterrichtsziel aufgestellten Gesichtspunkten zur Genüge erhellen, dafs auch die Goltherschen Ausgabe für den Schulunterricht sehr wohl verwertbar ist. Der Preis und die Ausstattung derselben ist — dafür bürgt schon der Ruf der Göschenschen Sammlung — von der Art, dafs sie angelegentlich empfohlen werden kann.

Helmstedt. R. Wagenführ.

---

1) E. Wolff, Geschichte der deutschen Litteratur in der Gegenwart. Leipzig 1896, S. Hirzel. VI u. 400 S. 8. 5 M.

Von der richtigen Ansicht ausgehend, dafs die Geschichte nicht nur totes Material trocken zu verarbeiten habe, sondern dafs die Lehrer der Geschichte einen lebendigen Einflufs auf unsere nationale Entwicklung auszuüben vermögen, dafs wohl insbesondere auf keinem Gebiete unseres geistigen Lebens eine Stärkung des historischen Bewufstseins, eine Erkenntnis der inneren Entwicklungsgesetze so not thut wie in dem wirren litterarischen Treiben der Gegenwart, hat es der Verfasser dieser Geschichte der neuesten deutschen Litteratur nicht als seine Aufgabe betrachtet, die Leistungen der litterarischen Tagesgröfsen kritiklos zu verzeichnen, sondern das Material seiner geschichtlichen Darstellung mit eigener, aus der Betrachtung der Gesamtentwicklung gewonnener Überzeugung zu durchdringen; denn nur aus einem Bündnis zwischen litterarischer Produktion und litterarischer Forschung, wie ein solches in den Epochen eines Opitz, eines Lessing, der Schlegel bestand, nicht aber von der Kritik erwartet der Verfasser eine Gesundung der litterarischen Zustände. Ja er fordert unbedingt eine vollständige Befreiung des Publikums wie der Schriftsteller von dem Gängelbande der Kritik, während er von der geschichtlichen Auffassungsweise hofft, dafs sie nicht nur den Leser zu erneuter Prüfung des Gegenstandes anleite, sondern auch dem einen oder anderen Künstler zur Klärung verhelfe und gar neue Gesichtspunkte für seine Entwicklung geben könne.

Dabei ist sich der Verfasser der Grenzen wohl bewufst, die einem solchen Versuche, eine Gesamtdarstellung der neuesten Litteratur zu geben, durch den Gegenstand selbst gezogen sind. Abschliefsende Einzelbilder sind nicht von Individualitäten erreichbar, die selbst noch nicht in ihrem Schaffen, geschweige in ihrer Wirkung abgeschlossen sind. Dagegen ist es möglich, den Entwicklungsgang der modernen Litteratur bis zur Gegenwart prinzipiell zu verfolgen, das Wesen des Zeitgeistes, die innere Seele der Gegenwart aufzuspüren, ihren geheimsten Pulsschlag zu erlauschen und erkennen zu lassen, wohin die ganze Ent-

wicklung treibt. Deshalb durfte die Einzeldarstellung nur dem starken Herausarbeiten der litterarischen Hauptströmungen zum Mittel dienen, aber nie zum Selbstzweck werden. Nur wenn man dies im Auge behält, findet man es nicht mehr auffallend, dafs der Verfasser einzelne Schriftsteller einer ausführlichen Darstellung würdigte, andere dagegen kürzer abfertigte, andere sogar ganz überging. Nur an einigen Stellen, besonders in den Kapiteln über Epik und Lyrik, bekommt man den Eindruck, als habe sich die Auswahl und Behandlung der einzelnen Dichter, bez. der Werke mehr nach der Zufälligkeit der Lektüre gerichtet.

In Anbetracht der Thatsache, dafs das Drama jetzt im Mittelpunkte des litterarischen Interesses steht, Lyrik und gar eigentliche Versepik bedeutend hinter dem Drama zurücktritt, behandelt der Verfasser nacheinander Drama und Theater, Epos, Roman und Novelle, Lyrik und Didaktik und schliefst seine Darstellung mit einem sehr beherzigenswerten Kapitel über die Kritik. Als besonders gelungen und wohldurchdacht sind dem Ref. die Abschnitte über das Drama erschienen. Alles, was hier über das in den Bahnen Schillers wandelnde Epigonendrama, über die Notwendigkeit eines neuen dramatischen Stils, über das Drama der Jüngstdeutschen gesagt wird, zeugt von sehr feinem Kunstverständnis. Freilich wird wohl nicht jeder dem Verfasser durchweg in seinen Urteilen, besonders über den einen oder anderen Dichter, das eine oder andere Werk beipflichten. So ist z. B. Franz Nissel, der Verfasser des reizenden Lustspiels „Ein Nachtlager Corvins“, doch zu gering eingeschätzt, wenn ihn der Verfasser einfach unter die Nullen rechnet. Auch Fitgers Hexe verdient höher gestellt zu werden, als dies der Verfasser thut. Dagegen freut sich Ref. besonders Anzengruber in seiner vollen Bedeutung gewürdigt zu finden.

Unzweifelhaft wird das Buch in dem Gewirr der litterarischen Produktion und der litterarischen Meinungsäufserungen in manchen Hinsichten günstig wirken. Sehr wertvoll ist noch die dem Buche beigegebene Zeittafel, die über die Geburts- und Todeszeit der einzelnen Dichter sowie über die Erscheinungszeit ihrer wichtigsten Werke Aufschlufs giebt.

2) R. Hildebrand, Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen. Leipzig 1896, Fr. W. Grunow. VIII u. 383 S. 8. 4 M.

R. Hildebrand, der berühmte Germanist und Mitherausgeber des Grimmschen Wörterbuches, hatte, wie wir aus der Vorrede des vorliegenden Buches erfahren, in seiner Jugend grofse Lust gehabt, Journalist zu werden. Erst im 61. Lebensjahr hat er dieser Jugendneigung nachgegeben und unter dem Titel „Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen“ in den „Grenzboten“ eine Reihe von Aufsätzen veröffentlicht, von denen einige ihn als Journalisten im eigentlichen Sinne des Wortes zeigen. Diese Aufsätze liegen jetzt nach dem Tode des Verfassers, um einen bisher nicht ge-

druckten vermehrt, in einem schön ausgestatteten Bande gesammelt vor. Der Inhalt ist ein sehr mannigfaltiger. Da wird gehandelt über das Leibnizdenkmal und den Realismus, über einen Kopf von Goethe — nebenbei bemerkt eine humorvolle Satire auf die Goethemikrologie, über Richard Wagner, über die Geschichte des Kunstblicks, über einen nicht anerkannten Vers von Goethe, über den Zusammenhang von Wahr und Gut, über Trauer und Treue (verfafst auf den 16. März 1888), über Prophezeiungen, über die gute alte Zeit und den Fortschritt, über die Rede des Prinzen Ludwig (von Bayern, nicht die jüngst in Moskau, sondern die am 27. Juli 1889 zur Eröffnung des deutschen Turnfestes in München gehaltene), einzelnes aus der Geschichte unserer Sitten, etwas vom Leben, etwas vom Sterben u. s. w. Mit Recht hebt der Herausgeber hervor, „dafs diese wissens- und gedankenreichen Aufsätze bei aller scheinbaren Buntheit, bei allem Wechsel von Ernst und Scherz, graubärtigem Grübeln und Jünglingsbegeisterung doch in innigem Zusammenhang mit einander stehen, dafs oft ein Thema, das in dem einen als Seitenthema leise verklingt, im nächsten in reichen vollen Akkorden austönt“. Sie bilden zugleich in ihrer Begeisterung für deutsche Art und Sitte, in ihrem Streben überall das Natürliche, Wahre und Echte zur Geltung zu bringen, in ihrer tiefen Lebensweisheit, in ihrer ernsten und doch humorvollen Menschen- und Lebensauffassung einen wichtigen Beitrag zu dem Charakterbilde dieses unvergefslichen Mannes und Gelehrten.

3) A. Biese, Lyrische Dichtung und neuere deutsche Lyriker. Berlin 1896, W. Hertz. VI u. 270 S. 8. 3,60 M.

Schon Hamann sprach in seiner kleinen Abhandlung „Aesthetica in nuce“ gegenüber der Leere und Kälte der Reflexionsdichtung seiner Zeit den Satz aus, dafs die Quelle der echten Poesie die Empfindung sei, dafs alle Poesie, die nur in der bewufsten Reflexion ihren Grund habe, nicht als echte und wahre Poesie betrachtet werden dürfe. Und der junge Goethe, der in Strafsburg sich in die Lektüre der sibyllinischen Bücher dieses nordischen Magus vertiefte, bekannte sich zu derselben Ansicht, wenn er den von rasender Liebe zu der dämonisch schönen Adelheid von Walldorf erfafsten Franz im „Götz“ auf die Bemerkung Weislingens, er sei über den Anblick des schönen Weibes gar zum Dichter geworden, ausrufen läfst: „So fühl' ich denn in dem Augenblick, was den Dichter macht: ein volles, ganz von e i n e r Empfindung volles Herz“. Dafs die Empfindung die Seele des lyrischen Gedichtes sei, ist auch der Kern des inhaltreichen Kapitels, mit dem das vorliegende Buch beginnt, und von diesem Gesichtspunkt aus bekämpft der Verfasser alles Trug- und Flittergold der Rhetorik und Deklamation in der Lyrik. „Der echte Lyriker schafft und bildet vermittelst seiner Phantasie und singt mit seinem Herzen; der Reflexionsdichter deklamiert mit dem Ver-

stande; jener schlägt in der Unmittelbarkeit seines Gefühls die Liederquellen aus dem innersten Schachte seines Busens; dieser arbeitet mit Mühe und pumpt die Reime und Verse und rhetorischen Floskeln künstlich aus dem Grunde der Sprache hervor". Die Empfindung strömt im lyrischen Gedicht in rhythmisch bewegten Worten aus. Zu der Empfindung haben sich noch als weitere entscheidende Momente des Lyrischen zu gesellen die Anschauung, in der das Gedankenmäfsige, Abstrakte, Begriffliche in ein anschauliches Bild umgewandelt wird, und die Erhebung des individuellen Erlebens in die Sphäre des Allgemein-Menschlichen, so dafs es jedem empfänglichen Menschen nachempfindbar wird. Diese Ineinsschmelzung von Rhythmus, Anschauung und Empfindung zu einem künstlerischen Gebilde voll Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit gelingt aber nur dem gottbegnadeten Lyriker, und bei keinem haben sich diese drei Elemente zu so harmonischer Einheit zusammengeschlossen wie bei Goethe. Er ist deswegen das gröfste lyrische Genie. Selbstverständlich ist nach der eben gegebenen Begriffsbestimmung, nach der nur das lyrische Lied den Anspruch auf den Namen Lyrik erheben darf, die Gedankendichtung, zu der alles gehört, was die Vernunft, die Reflexion in Sprüchen und Gnomen, in kulturhistorischen oder philosophischen (ästhetisierenden und ethisierenden) Gedichten niederlegt, von der Lyrik ausgeschlossen; sie tritt aber dafür gleichberechtigt neben letztere.

An diese auf ein gründliches Studium der Lyrik gegründeten Untersuchungen des Einleitungskapitels, das wegen seines reichen Inhalts kein Lehrer ungelesen lassen sollte, der in der Schule lyrische Dichtungen gleichviel welcher Litteratur zu erläutern hat [1]), schliefst sich in fünf Kapiteln der Hauptteil, in dem die theoretischen Darlegungen durch konkrete Beispiele aus der nachgoetheschen Lyrik, und zwar aus Nord und Süd, gestützt und die bedeutendsten Charakterköpfe und Vertreter eigenartiger Richtungen der Lyrik beleuchtet werden. Freilich können vor der Forderung, dafs das lyrische Gedicht mit der rhythmischen Klangfarbe des Verses die Plastik der Umrisse und die Wärme der Empfindung zu einem einheitlichen Gebilde verschlingen müsse, aus der nachgerade unübersehbaren Masse der nachgoetheschen Lyriker nur wenige bestehen, und man wird deswegen manchen sonst sehr gefeierten Modepoeten — aufser anderen auch Rudolf Baumbach und Julius Wolf — in diesen Kapiteln vergebens suchen, andere nur gelegentlich gestreift finden. Aber auch nach dieser strengen Auslese bleibt noch eine Reihe echter und ursprünglicher Dichter-

[1]) Das Gleiche gilt von Bieses früher erschienenen Büchern: Die Entwicklung des Naturgefühls bei den Griechen und Römern (Kiel 1882/84) und Die Entwicklung des Naturgefühls im Mittelalter und in der Neuzeit (Leipzig 1888).

charaktere übrig, und diese hat der Verfasser um so eingehender und liebevoller in ihrer Eigenart gezeichnet. Streng geht er in dem letzten Kapitel mit den „Jüngstmodernen" ins Gericht, wie schon vorher mit Heine, der in mancher Hinsicht mit ihnen durch Geistesverwandtschaft verbunden ist. Aber so sehr er auch an diesen Litteraten des letzten Jahrzehnts, die ihm im Wollen vielfach als Titanen, im Können aber der Mehrzahl nach als Zwerge erscheinen, das Ungesunde, Nervöse, Überreizte, den Mangel an Selbstzucht und Selbstkritik, die vielfach saloppe Form, das gesucht Unedle, ja oft Rohe im Ausdruck, die Vorliebe für Darstellung von Kot und Schmutz, besonders für die pandemische Erotik, den gesinnungslosen Kosmopolitismus, die Verherrlichung des souveränen Individuums, das Zuchtlosigkeit für Genialität hält, dem nichts heilig ist als der rohe Genufs und das alles Ideale als Phantasmagorieen verlacht, so sehr der Verfasser mit Recht dies alles verurteilt, er findet neben diesem Wust von Zuchtlosigkeit und Verirrung doch auch manches vielversprechende Talent, dessen ernstes Streben und dessen bisherige Entwicklung zu den schönsten Hoffnungen berechtigt.

Das Buch, hervorgegangen aus sehr tüchtigen ästhetisch-philosophischen und litterarhistorischen Studien, darf auf das Interesse der weitesten Kreise Anspruch machen. Es wird, wie wir mit dem Verfasser hoffen, nicht verfehlen, in der gegenwärtigen Gährung ästhetischer Begriffe und Urteile klärend zu wirken, insbesondere, indem es die Normen des lyrischen Liedes aufstellt und sie an einer Fülle von charakteristischen Vertretern desselben erläutert, den Sinn für rein poetisches Empfinden neu zu beleben. Ein da und dort abweichendes Urteil über die vom Verfasser besprochenen Dichter beeinträchtigt diese Wirkung nicht.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Karl Erbe, Hermes. Vergleichende Wortkunde der deutschen, lateinischen und griechischen Sprache. Für Tertia und Sekunda von Gymnasien sowie für den Selbstunterricht bearbeitet. Zweite Auflage. Stuttgart 1896, Paul Neff. 279 S. 8. geb. 1,50 M.

Das vornehm ausgestattete Buch zerfällt in drei Teile, von denen die beiden ersten auf je 28 Seiten für das Deutsche, Lateinische und Griechische eine „Sammlung von Lehn- und Erbwörtern" und eine „Wörtersammlung zur Lehre von der Wortbildung" enthalten, während der dritte auf etwa 200 Seiten „die gebräuchlichsten lateinischen und griechischen Redensarten mit Verdeutschung" bietet. In geschickter und übersichtlicher Anordnung bringt Verf. im ersten Abschnitte die gesicherten Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft zur Darstellung. Es ist nicht zu bezweifeln, dafs die, die später auf der Universität sprachliche Studien treiben wollen, derartigen Erörterungen schon als Schüler lebhafte Teilnahme entgegenbringen werden; im allgemeinen aber

geht die Beschäftigung mit solchen Dingen über die Aufgabe der Schule hinaus. Bei der dem Unterricht in den alten Sprachen in Norddeutschland heutzutage knapp zugemessenen Zeit wird sich der Lehrer darauf beschränken müssen, gelegentlich die Aufmerksamkeit der Schüler auf diese zweifellos nicht „reizlosen" Gegenstände zu lenken; aber eine systematische Behandlung des Stoffes ist unmöglich, da schon das Erhalten und Befestigen der Kenntnisse in der Elementargrammatik mit Schwierigkeiten verbunden ist. Auch die im zweiten Abschnitte gegebene Wörtersammlung zur Lehre von der Wortbildung hat nur für den Philologen Wert: der Schüler hat von den neben einander gestellten Wörtern (blende *caeco τυφλόω*, genese *convalesco ῥαΐζω*, Räuber *praeda ληστής*) nicht viel. Noch weniger aber dürften ihm bieten die „125 Gruppen von wissenswerten Redensarten, die nach den Anfangsbuchstaben der Hauptbegriffe in ihrer deutschen Bezeichnung geordnet sind". Zunächst wird der Umfang der „wissenswerten" Redensarten schwer zu bestimmen sein, sodann ist die Anordnung nach „Hauptbegriffen" verfehlt: wäre nicht am Schlusse dieses Abschnittes ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis beigegeben, so wäre das Auffinden einzelner Wörter fast unmöglich; denn es erfordert eine aufsergewöhnliche Kombinationsgabe, das Wort Selbstmord unter Atem, Gefälligkeit unter Ausdauer, Festung unter Kreis zu suchen. Trotzdem hat das Buch einen gewissen Wert: es bietet dem Kenner der drei behandelten Sprachen eine angenehme Lektüre, zumal da die „Redensarten" in mustergültigem Latein und in bestem Griechisch gegeben sind. — Statt *abhorrere aliquem* S. 58 heifst es besser *horrere*, st. *sorte mea contentus sum* S. 195 besser *rebus meis*, st. *sortem suam facile ferre* S. 258 besser *quidquid accidit*.

Berlin. A. Reckzey.

Fr. Harder, Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien. Zweite Auflage. Berlin 1896, R. Gaertners Verlagshandlung (H. Heyfelder). 204 S. 8. 3 M.

Das Buch erscheint nach zwölfjähriger Pause in neuem Verlage. Es war bald nach seinem ersten Erscheinen vergriffen, und ich hatte mit vielen schon die Hoffnung aufgegeben, dafs der vielbeschäftigte Verfasser Zeit finden werde, den umfangreichen Stoff noch einmal durch- und umzuarbeiten. Um so freudiger begrüfse ich die mir gebotene Gelegenheit, das wiedererstandene Buch als einer der ersten willkommen zu heifsen und einer eingehenden Würdigung zu unterziehen.

Schon bei seinem ersten Erscheinen wurde das Buch von allen Seiten mit Äufserungen der Zustimmung und Genugthuung empfangen. So schrieb damals die „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen": „Leider vermögen nur die wenigsten derer, welche ein Interesse an einer genaueren Bekanntschaft mit den

eigentümlichen Wandlungen und Verschiebungen im Bestande unseres Sprachschatzes hegen, dasselbe auch zu befriedigen, ohne dafs sie dabei Zuflucht zu gelehrteren oder umfänglicheren Büchern nehmen müssen. Für diese wird denn nun das vorliegende handliche Buch eine sehr willkommene Gabe sein. Der zu einem solchen Unternehmen wohl legitimierte Verfasser hat in einer Reihe von nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten Abschnitten in allgemein verständlicher und klarer Sprache Belehrung über Herkommen und Bedeutung einer grofsen Reihe von Worten gegeben, die einesteils dem Leser bisher als echt deutsch gegolten haben, aber sich nun plötzlich als ausländischen, nicht selten ziemlich entlegenen, meist orientalischen Ursprungs erweisen, während andere, fremdartig klingende Bildungen sich als zurückgekehrte Überläufer enthüllen, die, ursprünglich deutsch, erst in die Fremde zogen und später, durch fremdes Gewand unkenntlich gemacht, wiederkamen". Eine andere Prefsstimme äufserte sich: „Für ernstere Zwecke giebt es genug Werke, aus welchen man Belehrung über den Ursprung der deutschen Worte finden kann, aber sie sind zu grofs und zu teuer". An einer dritten Stelle hiefs es: „'Etymologische Plaudereien' nennt der Verfasser das Buch, doch mufs, um Mifsverständnissen vorzubeugen, gesagt werden, dafs er meisterlich versteht, in der Form der 'Plauderei' dem Leser die Resultate ernster Sprachstudien mundgerecht zu machen und durch Beifügung des gelehrten Apparates die Kontrolle seiner Deutungen zu ermöglichen". — In der That, der Verfasser hat sich trotz des feuilletonistischen Tones, der das Ganze durchzieht, seine Aufgabe nicht leicht gemacht, und es bedarf für mich, wie für jeden, der die gleichen Studien getrieben hat, nicht erst seiner Versicherung in der Vorrede zur zweiten Auflage, um zur Überzeugung zu kommen, dafs er die ganze sprachwissenschaftliche Litteratur der Neuzeit, „durch welche manche der früher gebotenen Erklärungen als unhaltbar erwiesen worden sind, während andererseits auch für eine nicht unbeträchtliche Reihe von Wörtern, die noch einer befriedigenden Deutung entbehrten, eine solche gefunden ist", soweit es irgend möglich war, herangezogen und benutzt hat. So trägt denn das Titelblatt mit vollem Recht den Zusatz: „wesentlich vermehrte und verbesserte Auflage"; denn quantitativ ist das Buch von 188 auf 204 Seiten angewachsen, und dafs es qualitativ eine vielfach andere Gestalt gewonnen hat, sollen die späteren Ausführungen erweisen.

Aus der Einleitung war mir aufser der kurzen Übersicht der „beiden für die Kultur der Menschheit bedeutsamsten Sprachgruppen" von besonderem Interesse die im Verhältnis zur ersten Auflage gründlichere Feststellung des Unterschiedes zwischen „Fremdwort" und „Lehnwort": er „beruht darauf, dafs die Lehnwörter eine mehr deutsche Form angenommen haben und im

allgemeinen gar nicht als fremd empfunden werden, wohl aber die Fremdwörter; im einzelnen Falle ist es oft schwer, eine Grenze zu ziehen, auch ist die Entscheidung abhängig von der sprachlichen Vorbildung des Beurteilers". (Ähnlich drückt sich Duden in der Vorbemerkung zum „Etymologischen Wörterverzeichnis" aus: „Die aus fremden Sprachen entlehnten Wörter werden, wenn sie völlig eingebürgert sind, Lehnwörter, wenn sie den fremdartigen Charakter bewahrt haben, Fremdwörter genannt"). Eine durchgeführte Einteilung nach Lehnwörtern und Fremdwörtern war natürlich innerhalb des Buches infolge der Unterbringung unter sachliche Gesichtspunkte nicht möglich.

Ich gebe nun für die Nichtkenner der ersten Auflage die 18 Rubriken an: I. Kleidung. II. Nahrungs- und Genufsmittel. III. Haus und Hausgerät. IV. Stadt, Wege, Verkehr. V. Familie. VI. Vergnügen, Spiele. VII. Staatsleben. VIII. Militär- und Seewesen. IX. Handel, Gewerbe. X. Wissenschaft, Kunst. XI. Zeiteinteilung. XII. Glaube, Unglaube, Aberglaube. XIII. Krankheit, Tod und dergl. XIV. Tiere. XV. Pflanzen. XVI. Mineralien, Chemikalien. XVII. Abstrakta. XVIII. Einige Ausdrücke der Vulgärsprache.

Von den Wörtern der ersten Auflage sind folgende weggeblieben: blond, Bohne, Eloge, Flanke, Held, hep hep!, Jude, Korduan, meliert, Pirouette, preisen, Schachtel, Schicksel, Sheriff, Vitzliputzli, Zober. Neu hinzugekommen dagegen ist eine weit gröfsere Anzahl: Abonnent, Adel, albern, Ale, Amt, Associé, Aster, ausmerzen. Backfisch, Ballast, bange, Barett, Barke, Base, Basiliskenblick, Bassin, Baude, Becher, Becken, Beifufs, berappen, Beryll, Billard, Billet, Binse, blasiert, Block, Bluse, Bodega, Bouquet, Bowle, Boykott, Brandbrief, Brigg, Brombeere, Brosamen, Budget, Bureaukratie (warum nicht auch andere Zusammensetzungen mit -kratie?), Burg. Cadet, Café, Chiffre, Cichorie, Concurrent, Concurs, Confitüren, Cylinderhut. Depesche. Eisbein, Eisen, Elend, Enkel, Erbauung, Erz. Fata Morgana, Feldstuhl, feudal, Flasche, Florett, frommen, Furunkel (!). Gabel, Galeasse (!), Galerie, Gambrinus, Geige, Gnote (!), Gold, Gorilla, Gose, Grenze, Gruft. Hauslauch, Herold, Holla! Ischias. Jahr, Juchten. Kalender, Kampf, Kantschu, Karbatsche, Karren, Karrosse, Kasse, kaufen, kiesetig (!), Kiefer, Kissen, knobeln (!), Knoblauch, Knute, Kohlrabi, kostspielig, Kremser, Kren, Krug, Kruke, Kümmelblättchen, Kumpan, Kunst, Kutte. Lakai, Landauer, Ländler, Lasurstein, Laube, Lawn-Tennis (warum dann nicht auch „Krockett"?), Leiste, Lenz, Lied, Lindwurm, Liste, Livree, Lloyd, Lotterie, Luke, Lynchjustiz. Mandat, Mappe, Marsch, martialisch, Matjeshering, Maurerpolier, mausig, Majonnaise, Meerrettich, Messer, Meteor, Meute, Milliarde, Mitrailleuse, mogeln (!), Mohr, Moiré, Monat, Morgen, Muhme. Nachahmen, Narkose, Narzisse, Nektar, Neunauge, Niete. Offiziersmesse, Ohm. Pallasch, Panier, Pantoffel, Pardel, Pasch, paschen, Pasquill, Pätz,

Pein, Petschaft, Pfennig, Pharao, Pips(!), Pocken, Politik, pomadig, Prinz, profan, Profit, Proviant. Quitt(ung), Quote. Rabatt, Race, rammen, Rapier, raunen, Rebus, Rechen, rechnen, Recke, reich, Reich, Rentier, Rentner, Riemen, Rippe, Rival, Roſskastanie, Rötel, Rune, Rüpel. Sack, Sanskulotten, schachmatt, Schaltjahr, Schiff, schildern, Schmant, Schnittlauch, Schock, Schultheiſs, Schulze, Schürze, Schuster, Segel, Silber, Spanferkel, Speise, Sport, Steckbrief, Strike, Stunde, Sylphe, Symbol. Tattersall, Tausendguldenkraut, Terrasse, Tesching, Topf, Tragikomödie, Turf, türkischer Weizen. Verteidigen, Vesier, Vorteil. Weiher, Weiler, Willkür. Zerrbild, Zille (!), Zuckerkand, Zwetsche.

Ich komme nun zu meiner Hauptaufgabe und gebe im folgenden für die Kenner, bezw. Besitzer der ersten Auflage in möglichst knapper Form Harders Änderungen gegenüber der früheren Auflage, sowie meine eigenen abweichenden Meinungen und etwaige Wünsche, wobei bloſse Änderungen des sprachlichen Ausdrucks, sowie Erweiterungen des litterarischen, antiquarischen und historischen Materials unerwähnt bleiben sollen. (Es ist übrigens von groſsem Interesse, wie H. es verstanden hat, durch eine Menge derartiger teils belehrender, teils amüsanter, immer aber auf gründlicher Quellenforschung beruhender Notizen den bisweilen trockenen Stoff zu beleben.)

I. Brille kann auch vom latein. *parilis* herkommen (das Paar, sc. Gläser). Damast: die Erklärung „wegen der Ähnlichkeit des Gewebes mit den Verzierungen auf den Damascenerklingen ist zu gekünstelt (trotz der Autorität von Duden und Roſsberg). Perle: mit Recht ist die Ableitung von *beryllos* aufgegeben, desgl. der Zusammenhang von Kattun mit *χιτών*. Das im Wörterverzeichnis stehende „Moiré" ist im Text neben Mohr (Tuch aus Ziegenhaaren) nicht zu finden. Es ist wohl *mohair* (engl.) gemeint? Tüll kann auch vom franz. *toile* abstammen. Als Zusatz erwünscht Krepp vom latein. *crispus*.

II. Nüchtern: Ableitung von *nocturnus* jetzt mit Recht als zweifelhaft bezeichnet (s. Duden und Kluge). Fricandeau: die zugefügte zweite Erklärung, vom lat. *frigĕre*, ist unwahrscheinlich. Marzipan: die Erklärung als „Marcusbrot" kommt mir nicht „weniger wahrscheinlich" vor (s. Roſsberg, Lehnwörter). Brot: früher mit „braten", jetzt mit „brauen" in Zusammenhang gebracht, m. R. (mit Recht). Reis: jetzt mit Bestimmtheit aus dem Sanskrit hergeleitet. Maccaroni: frühere Ableitung vom ital. *macco* (= Bohnenbrei) aufgegeben, mit Unrecht. Artischocke: die frühere Ableitung in der Bedeutung „Erddistel" gefiel mir besser, dagegen ist die Herleitung von Bolle aus dem Germanischen eine Verbesserung. Frucht: m. R. Lehnwort genannt, früher Fremdwort. Apfel m. R. nicht mehr als dunklen Ursprungs bezeichnet, sondern abgeleitet von *Abella*. Melone: früher besser vom ital. *melo* mit Vergröſserungsendung *one*, als

jetzt von *μηλο-πέπων* hergeleitet. Dattel: warum das griech. *δάκτυλος* mit dem gleichlautenden Worte für „Finger“ nichts zu thun haben soll, sehe ich nicht ein. Die neue Herleitung des Adjektivs welsch vom gallischen Volksstamm der *Volcae* erscheint mir unwahrscheinlich. Ob Preiselbeere durch Verleihung slavischen Ursprungs verbessert ist, möchte ich bezweifeln. Ob Rum seinen Namen wirklich wohl eher einer amerikanischen, als der malayischen (1. Auflage: indischen) Sprache zu danken hat? Grogg: warum aus dem „Rock“ des Admirals Vernon „Beinkleider“ geworden sind, ist wohl schwer anzugeben. Wermut: m. R. ist die frühere Ableitung von „warm“ als zweifelhaft hingestellt. Wein: die frühere Herleitung des lat. *vīnum* aus dem Semitischen m. R. aufgegeben. Bier: zwar sind alle drei Etymologieen beibehalten, doch ist diejenige von *bere* (Gerste) als die beste bezeichnet. Chokoladenplätzchen kommt meines Erachtens vom griech. *πλατύς*, platt, flach; Zuckerkand ist wohl kaum aus dem Indischen herzuleiten, sondern von *candidus*, krystallhell (daher: Kandiszucker). Kartoffel: das ursprüngliche „Tartüffel“ leite ich von *terrae tuber*, Erdknolle, ab. Meerrettig: ich gebe der Ableitung von *armoracia* vor derjenigen von „Meer“ den Vorzug; hier haben wir wohl nur volksetymologische Anlehnung. Bei Majoran ist die Quantität des latein. *amaracus* unrichtig angegeben (*amarăcus*, wohl nur Druckfehler). Hermes Trismegistos: vielleicht ist für „hermetisch“ eine bildliche Bedeutung anzunehmen, etwa „geheimnisvoll, undurchdringlich“. Sorbet leite ich vom lat. *sorbēre* = schlürfen ab. Hinter Cigarre könnte Fidibus mit seinen verschiedenen Deutungen eingeschoben werden.

III. Ofen: als gleichbedeutend mit „Topf“ erklärt. Tapete: neuer Zusatz „etwas aufs Tapet bringen“. Stuhl: m. R. mit „stehen“ in Verbindung gebracht (statt des früheren „stehlen“). Truhe: jetzt mit mehr Recht mit „Trog“ zusammengestellt als früher von *truncus* abgeleitet; ich denke dabei an „tragen“ (*truoc*). Kerze: die Ableitung von *charta* (Papierdocht) statt, wie früher, von *cerata* kann ich nicht als Verbesserung ansehen. Eimer: das früher verworfene *amphora* ist hier als Urwort eingesetzt an Stelle der früheren Ableitung von *ein* und *beran* (= tragen); doch wo bleibt dann Zober (Zuber) aus *zwo* und *beran*? Tonne: jetzt aus dem Keltischen hergeleitet, früher sehr unwahrscheinlich aus latein. *tina* (Weingefäfs). Trichter: zweifellos verbessert durch Herleitung von *traiectorium* (Umgufs) st. des früheren *tractus*. Flasche: die Ableitung vom lat. *vasculum* ist wegen des ital. *fiasco* sehr unwahrscheinlich. Garten: ich bringe es mit *hortus*, *χόρτος* in Verbindung. Bei „Gardine“ könnte Jalousie eingeschoben werden (vom franz. *jalousie*, Eifersucht, Vorhang, der eifersüchtig jeden Einblick abwehrt).

IV. Weichbild: neu ist die Ableitung des zweiten Bestandteils von einem Worte, das „Gerichtsbarkeit“ bedeutet. Bei

Pflaster ist neu hinzugefügt: einen Weg einschlagen, mit der Erklärung: Bäume niederschlagen zur Wegebereitung. Kutsche: früher nur als ungarisch bezeichnet, ist jetzt auf das Dorf *Kocs* bei Raab zurückgeführt. Schwager: mit Unrecht ist die herkömmliche Ableitung dieses Scherzausdrucks für Postillon von *chevauléger* aufgegeben; die neue Erklärung ist zu gekünstelt, um Erwähnung zu verdienen. Estrich: der Zusammenhang mit *astrum* sollte als sicher hingestellt werden. Pfuhl: die Ableitung vom lat. *palus* kann ich nicht billigen; der wirkliche Ursprung ist nach Duden noch dunkel. Kandelaber: das lat. Grundwort *candela* kommt von *candēre*, nicht von *candĕre*. Forst: die Ableitung von *foraha* „Föhre" (= Föhrenwald) ist derjenigen Harders von *forestis* vorzuziehen. Hütte: kommt zwar von „hüten", aber das griech. *κεύθειν* ist nicht das lat. *custodire*. Droschke: eine andere Etymologie liefert das russische Wort *troizka*, Dreigespann. Fiaker: sollte nicht vielmehr an lat. *flagrum*, Peitsche, zu denken sein? Billet: Harders Ableitung vom lat. *bulla* kann richtig sein, denn im 16. Jahrhundert hiefs es nach Kluge noch „Bollett".

V. Mutter: die neue Etymologie, wonach es die „Abmesserin, Verteilerin" bezeichnen soll, hält H. selbst für „höchst unsicher". Braut: die dem Sanskrit angehörende Bedeutung „Entführte" hat H. fallen lassen; die jetzige Erklärung als „Neuvermählte" wird etymologisch nicht begründet. Hagestolz: die neue Erklärung ist für den ersten Bestandteil richtig, der zweite jedoch hängt nicht mit *staldan* = „besitzen" zusammen, sondern mit „stellen"; der jüngere Sohn war nur hineingestellt in den Hof, war nur Verwalter, nicht Besitzer. Sohn: die Erklärung als „der Geborene" wird in der neuen Auflage insoweit zurückgenommen, dafs sie als „sehr unsicher" bezeichnet wird. Muhme: jetzt m. R. als stammverwandt mit „Mutter" bezeichnet. Mündel: zum Beweis der Entstehung von *mund* (= Schutzgewalt) vom lat. *manus* ist jetzt das Sprüchwort von der Morgenstunde hinzugefügt, worin „Mund" dasselbe ist wie „Hand". Warum Tochter „übergangen werden mufs", verstehe ich nicht recht; die Urverwandtschaft mit *θυγάτηρ* ist doch zweifellos.

VI. Galopp: die Etymologie ist zwar jetzt etwas modifiziert, die Grundableitung von „laufen" aber beibehalten. Charade: sollte dieses Wort nicht vielmehr von *χαράσσω*, Zeichen einschneiden, abzuleiten sein? Rebus: ich leite es mit H. vom lat. *res* ab, doch so, dafs es Rätsel bezeichnet, die „durch Gegenstände" (*rebus*), nicht „durch Worte" (*verbis*) ausgedrückt werden.

VII. Graf: Ableitung von *γράφω* m. R. aufgegeben. Gala: der Ersatz der früheren Ableitung aus dem Arabischen durch jetzige Herleitung vom engl. *weale* = „wohl" ist entschieden verunglückt; ich ziehe *ἀγάλλειν* als Grundwort vor. Fürst: zu vergleichen wäre noch das engl. *first*. feudal: der erste Teil wird

als „nicht aufgeklärt" bezeichnet; sollte nicht das lat. *fides*, romanisch *fé* (z. B. *auto da fé*), mittellat. *feodum* darin stecken? Trabant: die echt deutsche Natur des Wortes ist so klar, dafs die ungarisch-türkische Ableitung nicht erwähnt zu werden brauchte. Race: möchte ich weder mit H. aus dem Arabischen noch mit Duden und Rofsberg vom althochdeutschen *reiza* (Linie, Strich), sondern vom lat. *radix* ableiten. Bei Recke konnte hinzugefügt werden, dafs es stammverwandt mit „Rächer" ist. Rädelsführer: andere Erklärungen sind: 1) im Bauernkriege war das Abzeichen ein Rad als Hohn auf eine den Bauern auferlegte Strafart; 2) Rädel = Reigen, also Rädelsführer = Anführer im Tanz.

VIII. Artillerie: m. R. ist jetzt die Zurückführung auf *articula* (von *ars*) vorgezogen. Hellebarde: das zu Grunde liegende *helm* ist jetzt auch in seiner eigentlichen Bedeutung angenommen. Bajonett: m. R. ist jetzt auf die Benennung nach seiner ersten Anwendung bei Bayonne (früher nach der Erfindung daselbst) aufmerksam gemacht. Terzerol: auch abgesehen von dem neuen Zusatze erscheint die ganze Ableitung von einer Habichtsart sehr unwahrscheinlich. Tornister: auch die Etymologie dieses Wortes kommt mir in der alten wie in der neuen Fassung sehr gewagt vor. Krawall: m. R. ist die Ableitung von *charivari* durch den Zusatz „vielleicht" als unsicher gekennzeichnet. Marodeur: die früher zugelassene Herkunft von *morator* ist jetzt m. R. aufgegeben. Flotte: jetzt richtig von *fluctus* abgeleitet. Matrose: die neue Ableitung vom altnord. *matu nautr* klingt sehr unwahrscheinlich; das altfranzös. *matenot* läfst eher an „Mastgenosse" denken. Kavallerie: hierbei konnte „Gaul" vom lat. *caballus* erwähnt werden. Kanone: ich möchte die Schreibung mit einfachem *n* nicht mit H. für falsch halten, sondern das Wort von *κανών*, gerades Rohr, ableiten. Kaliber: die frühere Ableitung von *aequilibrium* hat H. mit Unrecht jetzt fallen lassen. Kartätsche: hierbei konnte das sehr ähnlich klingende Wort „Kardätsche" = Pferdestriegel (vom lat. *carduus*) miterwähnt werden. Proviant: der Harderschen Ableitung vom franz. *viande* (Fleisch) ziehe ich diejenige vom lat. *providenda* vor; eine dritte Erklärung führt es auf *pro viando*, fürs Reisen, zurück. Lazarett: bei der Ableitung von Lazarus wünschte ich den Zusatz „Lazaroni". Barrikade hängt wohl eher mit *bar, barre* (frz. *barrière*) zusammen. Patrouille: die Ableitung vom franz. *patte*, Pfote, ist sehr verdächtig; eher denke ich dabei an lat. *patro*(*nus*) im Sinne des durch die Patrouille gewährten Schutzes. Vedette: kommt wohl ganz einfach vom ital. *vedere* = sehen (vom Wachtposten), nicht vom lat. *vigilia*. Fregatte: die Herkunft vom lat. *fabricata* ist mehr als unwahrscheinlich. Brigantine: warum diese nach einem spanischen Hafenorte benannt sein soll, verstehe ich nicht; ich bleibe bei der alten Ableitung von *Brigantini*, einem Seeräubervolke am Bodensee, wovon *Bregenz* (franz. *brigands*, ital.

briganti hängt unter Erweiterung des Sinnes damit zusammen). Ballast: mit der Erklärung „blofse Last im Gegensatz zur Schiffsladung“ kann ich mich nicht befreunden; sehr bestechend klingt eine Ableitung von *βάλλω*, doch verbietet dies das Gesetz der Lautverschiebung.

IX. Oxhoft: die volksetymologische Anlehnung an *ox* (Ochs) ist jetzt aufgegeben und die Herleitung vom engl. *hogshead* (Schweinekopf) vorgezogen. Börse: m. R. ist die Ableitung von „einem Hause in Amsterdam, über dessen Thüren drei Beutel (*bourses*) in Stein gehauen waren“, aufgegeben; mit Unrecht dagegen diejenige von *bursa* (gemeinsamer Säckel). Münze: den Beinamen der *Iuno Moneta* leite ich auf die Warnung der Römer vor den Galliern durch die der Juno heiligen Gänse zurück. Ohm: beim lat. *ama* wünschte ich die Bedeutung „Eimer, Tonne“ hinzugefügt.

X. Fibel: m. R. jetzt auf Bibel zurückgeführt statt der früheren, freilich bestechenderen Ableitung vom lat. *fibula*. Viola: jetzt besser von *vitulari* (jubeln) hergeleitet als früher von *vitulus* (Kalb). Trompete: neuer Zusatz: „Zusammenhang mit lat. *triumphus* noch nicht sicher“. Pauke: die alte Ableitung von *bucina* (Signalhorn) m. R. durch den Zusatz „vielleicht“ als zweifelhaft hingestellt. Velin: ist nicht mit H. vom lat. *vitellus* herzuleiten, sondern vom lat. *velum*, Schleier. Linie: leite ich nicht von *linum* = Flachs, sondern von *linere* = bestreichen ab. Pamphlet: nach Duden „denken andere an *par un filet*, etwa ein geheftetes Blatt“. Konzert: nicht „Verabredung“, wie H. will, sondern „Wettkampf“ (der Mitwirkenden). Mandoline: die Ableitung von *πανδοῦρα* klingt sehr unwahrscheinlich. Fagott: der Ableitung von *fax* = Holzbündel möchte ich die von *fagus* (also: aus Buchenholz) vorziehen. Fiedel: kommt wohl eher von *fides* (*fidicula*), als von *vitula*. Dafs Tromba von *tuba* komme, möchte ich nicht als „noch nicht sicher“, sondern als unmöglich hinstellen. Posaune: für die Ableitung von *bucina* gäbe es statt der Erklärung aus dem griech. *βοῦς* noch die aus dem lat. *buc(ca)*, aufgeblasener Mund. Clavier: dem zweiten Teil des franz. *clavecin* liegt wohl lat. *cinere* (*canere*) zu Grunde. Zu den Musikausdrücken wünschte ich noch hinzugefügt: Orchester, Oboe, Klarinette, Schalmei. Skizze: Ableitung von *σχέδιος* wenig glaubhaft; vielleicht kommt es von *σκιά* (blofses Schattenbild). Karikatur: die Erklärung als „überladenes Bild“ von *caricare* gefällt mir nicht sonderlich; wollte man Entstellung des Wortes annehmen, so könnte man an *carinare*, Hohn oder Spott treiben, denken.

XI. Ära: leite ich nicht von *aes, aeris,* sondern von *aevum* (aus *aevira*?) ab. Jahr: hat wohl nicht „ursprünglich die Bedeutung Frühling gehabt“ (böhm. *gar* heifst Sommer), sondern kommt eher von *ὥρα* (Jahreszeit). Stunde: von H. als „dunkel“ bezeichnet, hängt nach Fick mit *stungan,* stechen, zusammen (vgl.

punctum temporis). Winter: vielleicht verwandt mit *hiems*? H. leitet es von einer Wurzel „weifs“ her. Hornung: die Endung „ung“ ist nicht Deminutiv, wie H. meint, sondern Patronymikum (Sohn des Horn, des Januar). Bei „Jahr“ wünschte ich den Zusatz „Jubeljahr“ mit Dudens Erklärung; an anderer Stelle die Einschiebung von „Datum“.

XII. Religion: m. R. ist jetzt die Herleitung von *religare* als die richtigere bezeichnet; weggelassen ist Weigands Ableitung von *relegere* = berücksichtigen. Hugenotten: jetzt richtig als „Eidgenossen“ (*ûdgenoten*) erklärt. Opfer: merkwürdigerweise nicht mehr von *offerre*, sondern von *operari* abgeleitet; doch spricht für ersteres der (allerdings falsch gebildete) Ausdruck *offertorium*. Engel: neu ist die Begründung des persischen Ursprungs. Beelzebub: die früheren Ableitungen sind vermehrt durch Hinweis auf eine Stadt Zebub. Talmud: erwünscht wäre der Zusatz „Dolmetsch“ aus *talmudista*, Talmud-Erklärer, obgleich dieses Wort auch eine andere Etymologie zuläfst. Erzbischof: hier könnte auf die Ableitung von „Arzt“ (s. S. 137) hingewiesen, auch der Zusammensetzungen „Erzengel, Erzvater, Erzschurke“ u. a. Erwähnung gethan werden. Nonne: eine andere Ableitung lehrt Duden, vom ital. *nonna*, Grofsmutter, zur Bezeichnung der Ehrwürdigkeit. Pilgrim: ein Hinweis auf ital. *pelegrino*, franz. *pèlerin*, wäre hier erwünscht. Messe: hier könnte das oft damit verwechselte Wort „Mette“, *matutina*, eingeschoben werden. Hexe: ich leite dieses Wort immer noch von ἅγιος „heilig“ ab, indem ich dieselbe Gegensätzlichkeit der Anschauung zu Grunde lege, wie sie bei Lucifer (einerseits Lichtgott, andererseits Höllengott) und in καθαροί (1) die Reinen, 2) Ketzer) hervortritt. Sylphe: sollte dieses Wort nicht von *sylva*, ὕλη, herrühren, also ein zartes Waldwesen bezeichnen? Gigant: beruht wohl nicht auf „Verdoppelung von γῆ“, sondern stammt einfach von γίγνομαι her. Hüne: kann unmöglich identisch mit „Hunne“ sein, da diese von kleinem Körperbau waren. Nixe: wegen der Wurzel *niq* „baden“ konnte auf νίζω, νίπτω verwiesen werden.

XIII. Pocken: diese Krankheit leitet H. jetzt von einer Wurzel *puh* „schwellen“ her. Zwerg: wird jetzt als germanisch (früher als griechisch) gedeutet. Roth denkt an den Namen einer bösen Fee Dverga. Katakombe: die früher angenommene Entstellung des zweiten Teiles aus ital. *tomba* ist weggefallen. Palliativ: hier könnte auch „Präservativ“ erwähnt werden. Latwerge: das lat. *electuarium* leite ich nicht von ἐκλείχειν auslecken, sondern einfacher von *eligere* auswählen ab, als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Heilmitteln. Klinik: hier konnte auch „Poliklinik“ erwähnt werden, welches in der zweiten Silbe oft falsch mit „y“ geschrieben wird, als ob es von πολύς käme. matt: der Ableitung nach = tot, könnte wohl mit lat. *mactatus* zusammenhängen? Gicht: die Hardersche Ableitung von „gehen“ verwirft

Kluge aus sprachlichen und sachlichen Gründen, ohne etwas Bestimmtes dafür einzusetzen; sollte es nicht einfach = Gift sein? Nichts ist ja häufiger als die Vertauschung von f und ch.

XIV. Pavian: die frühere Herleitung vom lat. *papio*, wilder Hund, ist aufgegeben. Tiger: warum ist die frühere Zusammenstellung mit dem Flusse Tigris fortgefallen? Panther: an griech. Ursprung glaubt H. nicht mehr. Vielfrafs: m. R. ist die Ableitung als „Bergbär" jetzt als sicher hingestellt. Elefant: jetzt aus dem Ägyptischen abgeleitet, früher aus dem Hebräischen. Rebhuhn: die frühere Ableitung von „Rebe" aus sachlichen Gründen m. R. verworfen, dafür russischer Ursprung angenommen. Krokodil: für ägyptischen Ursprung ist jetzt Ableitung aus dem Indischen eingesetzt. Hering: an der früheren Herleitung von „Heer" hätte festgehalten werden sollen, die jetzige vom lat. *halec* ist sehr unwahrscheinlich. Wirt: Zusammenhang mit ahd. *wer* „Mann" ist mir nicht glaublich; Kluge denkt an altsächs. *werd* Hausherr, Fick weniger wahrscheinlich an *ward* = Hüter. Mops: besser als Harders Ableitung von *mutt*, Verziehen des Mundes, würde mir die von *μύωψ* „blinzelnd" gefallen. Chamäleon: die Ableitung von „Kamel" will mir sprachlich nicht zusagen; sollte es nicht von *χαμαί* (niedrig) und *λέων* herrühren? Zelter: die Herleitung vom iber. *thieldo*, sanftgehendes P erd, ist mir zu künstlich; näher liegt doch *Celticus*, sc. *equus*, weil die celtischen Iberer das Tier zuerst gebrauchten. Alligator: hier konnte auch der „Ichneumon" erwähnt werden, von *ἰχνεύων*, nachspürend, nämlich den Eiern des Krokodils. Schmetterling: die Erklärung als „Milchdieb" hat wenig Wahrscheinlichkeit; Duden erwähnt niederdeutsches *smedder* = dünn, mager. Von Tieren konnten noch Erwähnung finden: Fisch (*piscis*), Wal(fisch) von *bal-aena*, Bückling (= Pökelhering), Wanze (Wand-laus).

XV. Epheu: die frühere Ableitung von *apium* ist aufgegeben ohne Ersatz. Malve: hat hebräische Ableitung statt der früheren griechischen erhalten. Ebenholz: jetzt aus dem Ägyptischen abgeleitet, früher aus dem Hebräischen. Rhabarber: zu *Rha ponticum* wünschte ich als Zusatz das daraus entstandene deutsche Wort „Rapunze". In diesem hauptsächlich der Botanik gewidmeten Kapitel könnten noch folgende Wörter mit durchweg leichter Etymologie Aufnahme finden: Ampfer, Eberesche, Eibisch, Hederich, Karfiol, Kresse, Lärche, Liebstöckel, Quendel, Osterluzzei, Schöllkraut, Terpentin.

XVI. Mineral: für das Grundwort „Mine" hätte an der Ableitung vom roman. *menare* (franz. *mener*) „führen, treiben" festgehalten werden sollen. Saphir: jetzt aus dem Sanskrit abgeleitet. Achat: die frühere Herleitung vom Flusse Achates scheint mir wahrscheinlicher, als die jetzige Umkehrung des Verhältnisses. Eisen: soll dem Keltischen entstammen. Bronze: m. R. jetzt von *aes Brundisinum* hergeleitet. Arsenik: die frühere Ableitung

von *ἄρσην* schien mir wahrscheinlicher, als die jetzige aus dem Persischen. Element: warum ist die frühere Zusammenstellung mit *ὕλημα* „Materie“ aufgegeben? Metall: den schwankenden Ableitungen gegenüber denke ich an *μετ-αλλ(άσσω)*, also an die Bedeutung des Tauschmittels. Malachit: kommt wohl nicht von „Malve“, sondern direkt von *μαλάσσω*. Messing: die „weniger wahrscheinliche Ableitung vom Volke der Mossynöken“ konnte als durchaus unglaublich wegbleiben. Amalgam: richtiger wohl von *ἅ(ό)μαλός* und *γαμ(έω)* abzuleiten (= Vereinigung nach Art einer Ehe) als von *μάλαγμα*, wozu die Bedeutung des Wortes nicht pafst.

XVII. blau: die Ableitung von „bläuen“ jetzt m. R. verworfen; die Sache ist gerade umgekehrt. frivol: m. R. nicht mehr von *frigidus*, sondern von *friare* „zerbröckeln“ hergeleitet, also = wertlos, fade, leichtfertig. stolz: m. R. hat H. die früher verworfene Herleitung aus *stultus* angenommen. rot: an Stelle einer zweifelhaften Ableitung ist jetzt eine noch zweifelhaftere gesetzt; „Rost“ dürfte eher von „rot“ abstammen. Scharlach: der Zusammenhang mit Sikelia, Sizilien, ist doch gar zu unwahrscheinlich. blasiert: Harders Erklärung: „Die Blasiertheit beruht, etymologisch wenigstens, auf dem Mifsbrauche geistiger Getränke“ verstehe ich nicht; bei „blasiert“ denke ich einfach an: „(sich auf-) blasen, blähen“. niedlich: hier könnte „nett“ von *nitidus* und „fesch“ von *fashionable* eingeschoben werden. Compliment: dafs dies dasselbe wie „Complement“ sein solle, kann ich nicht glauben; wahrscheinlicher ist mir Entstellung aus „Komplikament“ von *complicare*, = Schmiegsamkeit (vgl. franz. *pli*). Leumund: zur Begründung der Erklärung „was zu Gehör kommt, Gerücht“ konnte *cluere, κλύειν* hinzugefügt werden.

XVIII. Bombast: an Stelle der Ableitung vom griech. *βομβεῖν* „dumpf tönen“ ist die vom engl. *bombast* „Seidenzeug, Auswattierung“ getreten; ob zum Vorteil, lasse ich dahingestellt. Zote: m. R. ist die frühere Ableitung von *exoticus* weggelassen, denn, wie Kluge bemerkt, geht lat. *x* nie in roman. *z* (ital. *zotico*) über. plump: die Ableitung von *plumbeus* dürfte wohl als sicher hingestellt werden. Poltron: sollte dies nicht einfach aus „Polterer“ hervorgegangen sein? die beiden Etymologieen Harders sind doch gar zu künstlich. Gaukler: für die von H. verworfene Abstammung von *ioculator* spricht schon die Sinnesähnlichkeit mit dem franz. *iongleur*. uzen: kommt nach Kluge nicht aus dem Hebräischen, wie H. will, sondern vom Eigennamen „Utz“, Deminutiv von Ulrich. Kalauer: hier konnte bemerkt werden, dafs es durch volksetymologische Anlehnung an den Städtenamen Kalau entstanden ist.

Der reiche Inhalt des Buches umfafst gröfstenteils Substantiva; weniger zahlreich sind Adjektiva und Verba behandelt. Gar nicht vertreten sind folgende sachliche Rubriken: 1) Geographische

Namen (darüber vgl. aufser Eglis grofsem Werke Nomina Geogeographica noch: Gelhorn, Wörterbuch schulgeographischer Namen; Oppermann, Geographisches Namenbuch; Thomas, Etymologischgraphisches Wörterbuch; Geistbeck, Wissenschaftliche Grammatik); 2) Eigennamen und Familiennamen (vgl. Heintze, Die deutschen Familiennamen; Kleinpaul, Menschen- und Völkernamen); 3) sprichwörtliche und volkstümliche Redensarten (vgl. Richter, Deutsche Redensarten; Borchardt-Wustmann, Sprichwörtliche Redensarten; Schrader, Bilderschmuck der deutschen Sprache).

Aber auch von Substantiven und Adjektiven, deren Etymologie jeden Gebildeten interessieren müfste, vermisse ich eine grofse Anzahl, die sich zum Teil unter Harders 18 Rubriken unterbringen liefse. Es sei mir gestattet, für eine künftige dritte Auflage des Buches, die sich hoffentlich in nicht zu langer Zeit als notwendig herausstellen wird, wenigstens eine kleine Auswahl zur Berücksichtigung zu empfehlen: Almanach, Apanage, Argwohn, Aschenbrödel, Belletristik, Berserker, bigott, Blasphemie, Bocksbeutel, Boulevard, Bratenrock, Büffel, Bürste, Buxen, Camarilla, Diät, Diäten, Drost, Dutzend, Eber, elastisch, Ecke, Elle, emsig, Ente, Episode, Erbe, Fafs, Felleisen, Fidibus, Filiale, Fladen, Flaum, Flaus, Fledermaus, Flitterwochen, Fohlen, Galle, Gast, Geschwister, Golf, Gras, Grillen, Grummet, Halm, Hefe, Herling, Humpen, hurtig, Käfig, kahl, Kicher, Klops, Koller (doppelsinnig!), Komtur, Krahn, Krammetsvogel, lauter, Lawine, Lieutenant, Lotterbett, Medaille, Mennig, Mostrich, Muster, Nadel, Neidnagel, Nelke, Omelette, Pacht, Parapluie, Pate, Pfad, Plagiat, Pumpernickel, Revier, Sammelsurium, sauber, Schablone, Schabsdeckel, Schachtelhalm, Schellack, Schinken, Schleuse, schlohweifs, Schlafittchen, Serenade, Böse Sieben, Schmöker, Sichel, sicher, Sims, Sittich, Söller, Speicher, Straufs, Schusters Rappen, Wahnsinn, Weichselzopf, Windsbraut, Zwirn; Dolomiten, Guillotine, Köder, Föhn, Feuilleton, Ölgötze, Amnestie, Gant, Tafel, Abenteuer, Falsett, Kavatine, Maultier, Duckmäuser, Böhnhase, Patois, Lache, Wimper, Sekte, Karyatiden, Maroquin, Korduan, Ziegenhainer, Erlkönig, Fastnacht, Griesgram, Vehme, Minne, Heuschrecke, blutjung, blutarm, Sündenbock, Lebkuchen, Windhund, Zwerchfell, Devise. —

Die Zahl der auf den Text folgenden Anmerkungen, die meistens Belegstellen enthalten, ist von 58 auf 73 angewachsen.

Im alphabetischen Verzeichnis vermisse ich folgende im Text behandelte Wörter: Chamäleon, Mais, pomadig, Schoppen, Seidel.

Druckfehler sind mir nur zwei aufgestofsen: Schappbahn S. 177 und Telergaphie S. 203. Die Ausstattung ist, namentlich hinsichtlich des Papiers, trotz des niedrigen Preises schöner, als in der ersten Auflage; das Buch macht sich in seinem neuen Gewande recht stattlich.

Alles in allem: ich kann das Buch jedem Gebildeten empfehlen, sofern er nur einigen Sinn für Sprachentwicklung besitzt, beson-

ders allen Studierenden der Philologie, aber auch vorgeschritteneren Primanern, denen das Studium der „Etymologischen Plaudereien" jedenfalls weit gesunder sein dürfte, als eine etwaige Vertiefung in die nebelhafte Phrasensammlung des Rembrandtdeutschen oder gar in den nur pathologischen Moralcodex eines Friedrich Nietzsche. Aus vollem Herzen schliefse ich mich dem am Schlusse der Vorrede ausgesprochenen Wunsche des Verfassers an: „Möge das Buch in dieser neuen Form eine gleich freundliche Aufnahme erfahren, wie bei seinem ersten Erscheinen"!

Waldenburg i. Schles. O. Storch.

August Waldeck, Lateinische Schulgrammatik nebst einem Anhang über Stilistik für alle Lehranstalten. Zweite Auflage. Halle 1897, Buchhandlung des Waisenhauses. IX und 197 S. 8. geh. 1,50 M., geb. 1,80 M.

Ich entspreche gern der Aufforderung des Herrn Herausgebers dieser Zeitschrift, die zweite Auflage der Waldeckschen Schulgrammatik mit ein paar Worten anzuzeigen. Ich darf dies um so eher thun, als ich das Buch vor fünf Jahren trotz mancher Mängel, die uns durchaus nicht verborgen blieben, unter Zustimmung meiner Kollegen zur Einführung gebracht habe und also wohl ein Urteil über seine Brauchbarkeit abgeben kann. Da mufs ich zunächst aussprechen, dafs sich der mir sympathische Grundsatz der Vereinfachung, der Elementarisierung und Konzentrierung des grammatischen Unterrichts, der allerdings stets mehr auf dem Lehrer als auf irgend einem noch so guten Lehrbuch beruht, an der Hand der Waldeckschen Grammatik sehr gut durchführen läfst, dafs wir mit den lateinsprachlichen Erfolgen, die das Buch mit hat zeitigen helfen, im ganzen zufrieden sind, und dafs es besonders den anscheinend zahlreichen Lateinlehrern, die noch, oft unbewufst, in den alten Schuhen des Regelpaukens wandeln, aber sich nun aus ihnen heraussehnen oder heraus müssen, sehr zu empfehlen ist. Wenn dieses günstige Urteil nicht ganz im Einklang steht mit manchen Stimmen des Tadels (vgl. F. Fügners Anzeige der ersten Auflage in dieser Zeitschrift 1893 S. 558 ff.), so ist dies wohl aus einer Verschiedenheit des Standpunktes erklärlich. Einmal bin ich grundsätzlich überall ein Gegner des Buchunterrichts, wo das lebendige Wort von Lehrer zu Schüler, das Selbstfinden aus der Anschauung heraus, das Erkennen des Gesetzes statt starrer dogmatischer Erlernung möglich erscheint, und glaube auch nebenbei, dafs diese in mafsgebenden Kreisen immer mehr anerkannte Ansicht in ihrer Durchführung der Hebung unseres Standes, der Wertschätzung der Gymnasiallehrer als Erzieher nicht gerade schädlich wäre. Dafs dann das banausische Privatstundenunwesen noch mehr Einbufse erlitte, kann mich darin auch nicht irre machen. Die unleugbaren Schwierigkeiten, die in der Gröfse unserer Klassen bestehen, sind nicht un-

überwindlich, wie wir bei Tertien von 36—44 Schülern erfahren haben. So genügt es mir, wenn unsere Grammatik ein Lehrbuch und kein Lernbuch ist, wenn sie nur den in der Schule nötigen Stoff zur Behandlung nach wissenschaftlichen und didaktischen Grundsätzen zusammenstellt und das Wesentliche fixiert, ohne dafs sie der erklärenden Thätigkeit des Lehrers auch nur in einem einzigen Punkte entraten kann. Ist mir nach dieser Richtung die Waldecksche Grammatik, wie gesagt, genügend, so ist sie mir, solange wir alle noch in den Schlingen des alten Ellendt-Seyffert gefangen sind, praktisch lieber als eine andere. Denn sie zwingt den Lehrer zu einer wirklichen, im verständigen Sinne induktiven und deshalb geistbildenderen, aber auch äufserlich eingeschränkteren Art des Grammatikunterrichts, den ich an sich durchaus schätze. Wo ein solcher wohlthätiger Zwang, wenn der Ausdruck gestattet ist, nicht mehr notwendig erscheint, wo der Lehrer schon, dem eigenen Triebe gehorchend, auf den Bahnen wandelt, die wir längst als die richtigen ansahen, ohne sie deshalb anderen aufnötigen zu wollen, bis sie ihre Sanktion durch die neuen preufsischen Lehrpläne erhielten, da kann, wie ich gern gestehe, z. B. ein so ausgezeichnet gearbeitetes Buch wie die Ziemersche Grammatik, die mehr ein „Lernbuch“ ist und sein will, und der ich viel gröfsere Verbreitung wünschte, dem grammatischen Unterricht neues Leben mindestens gerade so gut zuführen. Im übrigen vergessen wir viel zu oft, dafs für die Erlernung des Lateinischen bis zur völligen, gründlichen Beherrschung lateinischer Texte der Grammatikunterricht in seiner Bedeutung ebensoweit überschätzt worden ist, wie die Übersetzungen ins Lateinische, die ihrerseits wieder viel mehr auf reichlichster Übung als auf einem dem Normalschüler ganz fernliegenden Studium grammatischer Regeln beruhen. Ich zweifle nicht, dafs wir die Wahrheit dieser Erwägungen noch recht unliebsam am eigenen Leibe erfahren werden, wenn wir auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts hartnäckig das Gute des Besseren Feind sein lassen und das glatte Hersagen grammatischer Regeln für einen Beweis von Wissen und Können halten. Für diese Art von Unterricht bietet Waldecks Grammatik freilich gar keine Hilfe. Dafs sie dagegen auch recht vieles bringt, was einem alten Praktikus mehr für die Anfertigung des Extemporales als für die Lektüre von Wert zu sein scheint, wird andererseits gewifs auch unsere konservativen Lateinlehrer versöhnlicher gegen sie stimmen können.

Auf Einzelheiten einzugehen, verbietet mir leider der sehr knappe Raum. Man hat mit Recht an unlateinischen Ausdrücken Anstofs genommen, die sich in die kurzen Beispiele eingeschlichen hatten. Es scheint, dafs die zweite Auflage hier manches ausgemerzt hat. Dinge, wie: *Nisi Alexander essem, Diogenes essem*, müssen allerdings noch verschwinden. Sonst hat sich der Verf. bemüht, in jeder Beziehung durch Erweiterungen und Änderungen

manchen billigen Wünschen und Ausstellungen gerecht zu werden, so dafs er seine zweite Auflage getrost als eine vielfach verbesserte und vermehrte hätte bezeichnen können.

Ich empfehle daher den Kollegen, das Buch, das sich nunmehr freie Bahn geschaffen und sich an mehreren Anstalten bewährt hat, einer erneuten Prüfung zu unterziehen. Was ihnen, wie z. B. die Einteilung der Sätze in Urteils- und Begehrungssätze, zunächst fremdartig erscheint, wird sich — daran zweifle ich nach den Erfahrungen, die ich bei ganz verschiedenartigen Kollegen gemacht habe, gar nicht — sehr bald als durchaus didaktisch berechtigt und wohlüberlegt erweisen. Ein Lehrbuch allerdings, das eines jeden Ansprüche befriedigt, kenne ich überhaupt nicht; denn quot capitum vivunt, totidem studiorum milia.

Bensheim. P. Dettweiler.

Ludwig Gurlitt, Lateinische Fibel. Sexta. Berlin 1897, Wiegandt u. Grieben. III u. 115 S. kl. Folio. 2 M.

Die besondere Eigentümlichkeit dieses Lese- und Lernbuches besteht in der Ausstattung mit sechzehn, zum Teil farbigen Bildern, deren Gegenstand antike Götter- und Heldengestalten, Scenen aus dem Leben der Römer und Germanen sowie das Hermannsdenkmal bei Detmold bilden. An diese Bilder gröfstenteils schliefst sich der in 92, inhaltlich zusammenhängende Stücke geteilte lateinische Lesestoff an, mit dem dann wieder die ebenfalls zusammenhängenden deutschen Übungsstücke korrespondieren. Der Verfasser erwartet, dafs durch diese Einrichtung die Einführung in die alte Welt erleichtert, der Unterricht belebt und dem jugendlichen Geiste die rechte Kraft gegeben wird, „die neuen Eindrücke zu bewältigen, da neben dem Ohre jetzt auch das Auge im Dienste des Gedächtnisses wirksam wird“. Diese Grundsätze können insofern auf allgemeine Zustimmung rechnen, als niemand die Vorteile leugnen wird, die dem späteren Unterricht aus einer früh erworbenen, auf sinnlicher Anschauung beruhenden Vertrautheit mit dem Formenschatze der Antike und dem Äufserlichen des alten Kulturlebens erwachsen. Bei der sonstigen Betriebsamkeit unserer Lehrmittelindustrie ist es daher eigentlich wunderbar, dafs noch niemand auf den Gedanken verfallen ist, zur Förderung dieser wünschenswerten Vertrautheit entweder illustrierte Leitfäden und Lehrbücher zu schaffen oder nach pädagogischen Gesichtspunkten geordnete Bilderbücher herzustellen, vermittelst deren neben den Schäfchen, Hunden und Pferden, die Herz und Auge unserer Kleinsten erfreuen, die Bewohner des Olymp und die ganze Herrlichkeit von Hellas und Rom, Ägypten und Karthago, Babylon und Ninive, die alten Germanen samt ihrer Walhalla nicht zu vergessen, dauernd dem Inventar einer wohlgeordneten Kinderstube einverleibt werden könnten. Man braucht keinem pädagogischen Radikalismus zu huldigen, um sich von einer an-

gemessenen Verwirklichung dieses Gedankens für die Jugend wie für die Schule Nutzen zu versprechen.

Eine andere Frage aber ist es, ob gerade der lateinische Anfangsunterricht, zumal unter den Verhältnissen der Gegenwart und bei den mannigfachen Aufgaben, die ihm gestellt sind, in dieser Richtung die Vermittlung zu übernehmen berufen ist. Die Antwort hierauf wird von verschiedenen Erwägungen abhängen, zunächst davon, dafs man feststellt, ob die anzustrebende Bekanntmachung mit dem Formenschatz der Antike nicht vielleicht durch andere Unterrichtsfächer bequemer, ergiebiger und nutzbringender erfolgen kann als in den lateinischen Stunden, die doch schliefslich, mag man die Konzentration für noch so wichtig halten, in erster Linie die Anfangsgründe der lateinischen Sprache und die Elemente sprachlich-logischer Schulung übermitteln sollen. Da scheint es mir nun sehr naheliegend, die Anschauung der antiken Götterwelt und des alten Kulturlebens erst einmal dort herbeizuführen, wo von beidem gleichzeitig eine sehr viel eingehendere, anschaulichere und deshalb zugleich anziehendere Darstellung gegeben werden kann, der auch nur annähernd gleichzukommen die magere Dürftigkeit lateinisch-deutscher Übungssätze, selbst wenn sie in einem sogenannten Zusammenhange geboten werden, niemals imstande sein wird. Die Lehrpläne gewähren aber der elementaren Beschäftigung mit der antiken Sage und Geschichte im Lehrgange der Quinta und Quarta einen nicht unbeträchtlichen Raum; dort sollen jährlich ungefähr vierzig Geschichtsstunden und ein Teil der der deutschen Lektüre zugewendeten Zeit, hier jährlich achtzig Geschichtsstunden diesem Zwecke dienen, und daneben ist bei verständiger Einrichtung des Lesebuches auch auf dieser Stufe die deutsche Lektüre noch in Betracht zu ziehen. Für diese Klassen also wäre nach meinem Urteile zunächst auf Herstellung und Einführung nicht nur dem Ohre, sondern auch dem Auge zugänglicher Unterrichtsmittel Bedacht zu nehmen, hier würde es einer Lehrmethode, die lebendige Schilderung und farbenprächtige Darstellung des Geschilderten gleichzeitig zu verwerten vermag, vor allem beschieden sein, Erfolge zu erzielen; hier wäre es überaus leicht, eine Vertrautheit mit den äufsern Erscheinungsformen des Altertums herbeizuführen, der gegenüber die sechzehn Bilder eines grammatischen Lehrbuches wenig oder gar nichts bedeuten wollen.

Ergiebt sich somit, dafs ein derartiges Anschauungsmaterial auf anderen Unterrichtsstufen reichhaltiger und mit viel mehr Nutzen dargeboten werden kann als in der Klasse, welcher diese lateinische Fibel dienen will, so mufs ferner erwogen werden, ob eine solche, im Interesse der anzuschauenden Sache selbst nicht unbedingt notwendige Propädeutik des historischen Anschauungsunterrichtes vielleicht den besonderen Unterrichtszweck zu fördern geeignet ist, der hier im Vordergrunde steht. Und zwar könnte

diese Förderung zunächst darin bestehen, daſs der Schüler durch die Bilder beim Erfassen, Festhalten und Anwenden des behandelten Lehrstoffes unterstützt, daſs es ihm dadurch leichter gemacht würde, das Erlernte später in das Gedächtnis zurückzurufen. Dies ist bekanntlich der Zweck der Bilderfibeln, welche im Volksschulunterricht gebraucht werden und das Prinzip verfolgen, mit dem Bilde eines Gegenstandes die Erinnerung an einzelne Laute und Schriftzeichen durch Vermittlung des Wortes, das den abgebildeten Gegenstand bezeichnet, so zu verbinden, daſs der Anblick des Bildes bei der Einprägung oder Wiederholung jener Laute und Schriftzeichen Dienste zu leisten vermag. Darf nun etwas Ähnliches auch für den lateinischen Elementarunterricht von derartigen Bildern erwartet werden? Ist anzunehmen, daſs der Anblick des Arminiusdenkmals dem Anfänger das Erlernen und Wiederholen der Wörter, Flexionssilben und übrigen Besonderheiten der fünften Deklination deshalb irgendwie erleichtern wird, weil er diese sprachlichen Erscheinungen zuerst in Sätzen kennen gelernt hat, in denen von Arminius die Rede war? Kann ein Bild, welches Herkules mit dem Centauren darstellt, irgend etwas zum schnelleren Erfassen und sichereren Festhalten der dritten Konjugation beitragen, ähnlich etwa, wie das Bild des Igels den Abcschützen an den I-Laut und sein Zeichen erinnert? Soll ernsthaft damit gerechnet werden, daſs ein über schäumende Wogen dahinfahrender Poseidon dem Sextaner helfen könnte, die Schwierigkeiten zu überwinden, die aus dem Vorhandensein der i- und e-Flexion innerhalb der dritten Deklination erwachsen? Es ist, glaube ich, unnötig, über die psychologische Unmöglichkeit eines derartigen Zusammenhanges Worte zu verlieren.

Eine Förderung des lateinischen Anfangsunterrichtes durch illustrierte Lesebücher könnte noch darin gesucht werden, daſs das Interesse für den Stoff und der Eifer des Schülers, die fremde Sprache zu erlernen, durch das Vorhandensein von Bildern etwa besonders angefacht würde, insofern er durch die Kenntnis jener auch das Verständnis für diese zu erlangen hoffen dürfte. In der That läſst sich annehmen, daſs ein in dieser Weise ausgestattetes Buch von den angehenden Lateinern zunächst mit groſsen Erwartungen in die Hand genommen und durchblättert werden wird. Zu einer dauernden Wiſsbegierde, die dem Unterricht merkbaren Nutzen brächte, wird sich aber diese Neugierde nur in Ausnahmefällen entwickeln. Denn ein Jahr ist lang, und sechzehn, zum Teil sich selbst erklärende Bilder können unmöglich ausreichen, um Knaben ein ganzes Jahr hindurch in solcher Spannung zu erhalten, daſs sie deshalb den Anforderungen des lateinischen Unterrichtes dauernd mit gröſserem Eifer entgegenkommen sollten. Vielmehr ist anzunehmen, daſs die groſse Mehrzahl schon nach wenigen Wochen mit Hilfe älterer Freunde oder Brüder und eigner Sagen- oder Geschichtsbücher über die

Bedeutung dieser Bilder völlig orientiert sein wird, worauf der Wunsch, sie zu verstehen, als Motiv intensiveren Sprachstudiums schwerlich noch in Betracht kommen dürfte.

Dagegen mufs befürchtet werden, dafs ein solcher Bilderschatz im lateinischen Lesebuche für unsere Schuljugend, der die nervöse Zerfahrenheit der Gegenwart schon so wie so nicht mehr fremd ist, dauernd eine bedenkliche Verführung zur Zerstreutheit, nicht selten eine Veranlassung zur Ablenkung der Aufmerksamkeit und der auf ein Ziel konzentrierten Geistesthätigkeit bilden wird, deren dieser Unterricht so sehr bedarf. Wie viel Sextaner werden, am Schultisch wie am häuslichen Arbeitspult, auf die verwickelten Formen der Flexion, die richtige Anwendung der Geschlechtsendungen, den zweckmäfsigen Gebrauch der Kasus eine stets gesammelte Aufmerksamkeit zu verwenden imstande sein, wenn man ihnen gleichzeitig Tempel und Schiffe, Stiere und Rosse, kämpfende Hähne, thronende Göttergestalten und streitende Krieger zur Betrachtung und, was wohl nicht zu vermeiden sein wird, gelegentlichen malerischen Vervollständigung darbietet? Es mag sein, dafs sich bei beschränkter Schülerzahl und Durchführung einer scharfen Disziplin diese Gefahren zurückdrängen lassen. Aber ist eine beschränkte Schülerzahl in den unteren Klassen eine so gewöhnliche Erscheinung in unseren höheren Schulen, dafs daraufhin in dieser Weise ohne Gefahr experimentiert werden kann?

Die angedeuteten Nachteile müssen besonders hervortreten beim Gebrauche eines Buches, das so ausschliefslich, um nicht zu sagen so einseitig den Grundsätzen der Induktion sich anzupassen bemüht ist wie das vorliegende. Denn der fremdsprachliche Elementarunterricht nach induktiver Methode stellt an sich schon nicht nur an die Aufmerksamkeit der Schüler sehr hohe Anforderungen, sondern erschwert es gleichzeitig nicht unwesentlich, diese Aufmerksamkeit dauernd gespannt zu erhalten. Der Lehrer nach alter Art entwickelte Schritt für Schritt die Elemente der Flexion an der Wandtafel; die Bücher waren geschlossen, die Hände gefaltet, und die durch nichts abgelenkte Aufmerksamkeit vermochte sich verhältnismäfsig leicht dem zuzuwenden, was für die gesamte Klasse gleichzeitig Mittelpunkt des Interesses war und allen zu derselben Zeit und an derselben Stelle vor Augen trat. Der moderne Pädagoge dagegen soll bemüht sein, die Endungen u. s. w. möglichst von den Schülern selbst feststellen und ordnen zu lassen; er mufs zu diesem Zwecke das geöffnete Buch, welches den Lese- und Induktionsstoff enthält, allen Schülern in die Hand geben, und damit entsteht, wenigstens auf den untersten Stufen, zugleich die Gefahr, dafs die kleinen unruhigen Kerle sich auf Seitenwegen verlieren, in unbeobachteten Augenblicken zu blättern versuchen, falsche Seiten aufschlagen und die Überschriften oder Nummern der Abschnitte und Sätze oder das sonstige Beiwerk der Beachtung für würdiger halten als die paar Sätzchen, aus denen gerade

etwas induziert werden soll. Dafs die Zugabe von Bildern diese Schwierigkeiten, denen gegenüber die Individualität des Lehrers gewifs manches thun kann, im allgemeinen vermehren mufs, liegt auf der Hand, und es ist, glaube ich, sehr viel verlangt, wenn Neun- oder Zehnjährigen zugemutet wird, vor den Reizen dieser, ihnen zu bequemem Genufs vorgerückten Schaustücke die Augen zu schliefsen und sie gewissermafsen nur auf Kommando der Betrachtung zu unterziehen. Besser wird es schon sein, sie ohne Not nicht in eine solche Versuchung hineinzuführen[1]).

Überhaupt scheint sich der Verfasser, um nun endlich von der Bilderfrage abzusehen, in betreff der jugendlichen Fassungskraft und geistigen Energie Vorstellungen hinzugeben, die einen starken Optimismus erkennen lassen, und wer glauben sollte, dafs gerade dieses Buch das Lehren und Lernen besonders bequem mache, dürfte sich leicht getäuscht sehen. Da ist zunächst auf die, meines Erachtens überstürzte Heranbringung grammatischer termini technici hinzuweisen, die als Induktionsergebnisse der ersten Lesestücke in kurzen Regeln sich neben den Anfängen der Deklination finden und bei Benutzung des Buches nicht wohl umgangen werden können. Auf knapp zwei Seiten tritt dort dem Sextaner in den ersten Wochen, d. h. solange er mit der ersten Deklination zu thun hat, folgende reichhaltige Nomenklatur entgegen: Prädikatsverbum, Prädikatssubstantivum, Akkusativobjekt, Prädikatsadjektivum, Apposition, adjektivisches Attribut, Dativobjekt, adverbiale Bestimmung des Ortes, adverbiale Bestimmung des Mittels oder Werkzeuges; hierzu kommen dann die Bezeichnungen der Kasus und Numeri noch hinzu, und das alles soll neben Vokabeln und Flexionsendungen in einigen Wochen von Schülern gelernt und auch verstanden werden, die doch nicht immer und überall einer, auf den Gymnasialunterricht zugeschnittenen Vorschule ihre grammatische Vorbildung verdanken. Ebenso wird der Unterricht dadurch nicht gerade erleichtert, dafs dieses Buch vielfach sprachliche Erscheinungen gleichzeitig und nebeneinander induzieren will, die besser nacheinander behandelt werden, womit dann bisweilen noch eine eigentümliche Ökonomie in der Verteilung und Abmessung des Induktionsmaterials verbunden ist. So sollen die Konjunktive des Hülfsverbums und der ersten Konjugation gleichzeitig dem Schüler vorgeführt werden; er lernt gleichzeitig an nur sieben Sätzen den Indikativ und Konjunktiv Präsentis sowie das Futurum I der zweiten Konjugation, Aktivum und Passivum, kennen; von der 3. Konjugation kommen nebeneinander und ohne Einhaltung einer bestimmten Reihenfolge sämtliche aktivischen Formen, die vom Präsensstamm abgeleitet werden, gleich-

[1]) Die Bilder sind für mein Auge nicht hübsch genug; dafs sie auch nicht überall richtig sind, hebt R. Engelmann in dieser Zeitschrift 1896 am Schlufs seines Jahresberichtes über Archäologie hervor.

zeitig zur Einübung, und das gesamte Passivum der 4. Konjugation drängt sich zu einem bunten Durcheinander in zehn Sätzen zusammen. Seltsamerweise werden zur Induzierung des Adverbiums vom Komparativ, also der einzigen Endung *-ius*, ebenfalls zehn Sätze gebraucht, während vorher neun Sätze ausreichen müssen, um gleichzeitig die Adverbia nach der 2. und 3. Deklination, einschliefslich der Superlative, und den grammatischen Grundbegriff vom Adverbium in den Gesichtskreis der Schüler einzuführen. Zur Übung der Zahlen bis 10 sind sechsundzwanzig Sätze vorhanden, für die Zahlen bis 1000 samt den Besonderheiten im Gebrauch von *milia* sollen acht genügen.

Wie schon angedeutet wurde, ist das Buch durchaus der induktiven Lehrmethode angepafst, wobei die praktischen Bedürfnisse des Unterrichtes nicht immer hinlängliche Berücksichtigung gefunden haben. So fehlen, abgesehen vom Hülfsverbum und einzelnen Fürwörtern, ausgeführte Paradigmata völlig. An ihrer Stelle finden sich am Ende eines jeden, aus sechs bis zehn Sätzen bestehenden Lesestückes kurze Bemerkungen über die Endungen der Formen, die dort gerade induziert werden sollen, so dafs die disiecta membra der Deklinationen und Konjugationen weithin über den ganzen lateinischen Teil des Lesebuches zerstreut sind. Zum Schlufs wird dann eine gedrängte, schematische Übersicht über sämtliche Endungen gegeben. Nun kann bei der ersten Einübung der Formen ein durchgeführtes Paradigma im Lehrbuche allerdings entbehrt werden, da der Lehrer darauf bedacht sein mufs, die Aneignung des neuen Lehrstoffes im Unterrichte selbst herbeizuführen. Aber damit ist die Sache nicht abgethan, sondern es ist auch nötig, Wiederholungen vorzunehmen, bei denen auf die häusliche, nicht vom Lehrer geleitete Thätigkeit des Schülers schwer verzichtet werden kann, und solche Wiederholungen müssen bisweilen auf gröfsere, zum Teil schon vor längerer Zeit geübte Abschnitte ausgedehnt werden, in betreff deren die Erinnerung an die Art der ersten Darbietung sich schon mehr oder weniger verwischt hat. Bei derartigen Wiederholungen wird der Durchschnittsschüler ohne ausgeführte Paradigmata, allein auf zusammenhanglose, wortkarge und über viele Seiten zerstreute Notizen oder ein für ihn unübersichtliches und abschreckendes Schema hingewiesen, die häusliche Vorbereitung auch bei gutem Willen nur schwer in nutzbringender Weise vornehmen können. Ebenso werden bei einer derartigen Einrichtung diejenigen leicht in Bedrängnis geraten, welche dem Unterrichte eine Zeit lang haben fern bleiben müssen und Versäumtes nachzuholen genötigt sind. Soll hier auf Grund des Lesestoffes eine Art Autoinduktion des Schülers stattfinden oder in jedem Falle sofort auf Nachhülfeunterricht zurückgegriffen werden? Dieser könnte unter solchen Umständen natürlich nur von Personen erteilt werden, die mit der Handhabung der induktiven Methode vertraut sind. Weiter ist zu be-

rücksichtigen, dafs in vielen Familien der verständige Brauch herrscht, schwachen oder unzuverlässigen Schülern durch regelmäfsiges „Überhören“ zu Hülfe zu kommen; ein Darbieten der Formlehre nur im Skelett mufs auch in dieser Richtung notwendig Schwierigkeiten schaffen, da die sorgsamen Mütter und älteren Schwestern, die zu diesem Liebesdienst am häufigsten bereit sind, infolge mangelnder philologisch-pädagogischer Schulung kaum imstande sein dürften, sich in einem solchen Buche zurecht zu finden. Alles dies scheint mir gebieterisch darauf hinzuweisen, dafs ein grammatisches Lehrbuch für den Anfangsunterricht in den unteren Klassen, mag es im übrigen die Induktion als Methode der ersten Darbietung noch so sehr begünstigen, zugleich doch auch irgendwo den Lehrstoff im Zusammenhange und mit leicht verständlicher Anschaulichkeit darbieten mufs. Wo dies um irgend eines Prinzipes willen unterbleibt, werden nur ganz besonders günstige Umstände den Fortgang des Unterrichtes und das Fortschreiten der Schüler vor unnötigen Hemmungen und Störungen bewahren können.

Übrigens bedeutet diese Einrichtung auch für die Anwendung der Induktion selbst keine Förderung. Das Wesentliche dieser Methode besteht doch darin, den Schüler selbst zum Beobachten und Finden der neuen sprachlichen Erscheinungen anzuleiten und die zu gewinnenden Regeln dadurch gewissermafsen zu Ergebnissen seiner eignen Erfahrung zu machen und als solche fester einzuprägen. Wenn aber am Ende eines jeden, aus sechs bis zehn kurzen Sätzen bestehenden Lesestückes in hervorragendem Druck das angegeben wird, was der Schüler aus diesem Lesestoff unter Leitung des Lehrers selbst erst finden soll, so dafs er beim ersten Blick über das Lesestück schon wissen kann, um was es sich handelt, so ist jede weitere, auf Herausarbeitung des neuen Lehrstoffes gerichtete Thätigkeit von Lehrer und Schüler eigentlich gegenstandslos, und es ist dann schon einfacher, mit den Regeln anzufangen und die Sätze als Übungsbeispiele zu benutzen.

Der Umstand, dafs die lateinischen Lesestücke die Bilder interpretieren sollen, bringt es ferner mit sich, dafs bisweilen Vokabeln verwendet sind bezw. haben verwendet werden müssen, deren Erlernung dem Sextaner gar nicht zugemutet werden sollte. Dahin gehören: *plaga, pernoctare, remeare, gutta, tripus, vapor, tridens, horreum, sucinum, triceps, somnire, sopire, sorbere, allatrare, dolium, pulvinus, nare, rogus, iecur* u. a. Die Sätze selbst halten sich von den nicht selten beliebten philosophischen Abstraktionen fern und sind auch mit syntaktischen Schwierigkeiten nicht mehr beladen, als angemessen erscheint. Dagegen macht sich hier und da Gezwungenheit im Ausdruck bemerkbar, und die Latinität hat mancherlei zweifelhafte Legierungen erfahren, die zum gröfsten Teil wohl auch auf den Zusammenhang zwischen Lesestoff und Bildern zurückzuführen sind. So finden sich z. B. auf den ersten sechs

Seiten folgende Sätze, die nach der einen oder anderen Richtung hin auffallen: *Figura est statua. Statua est Minerva. Coronae marmoreae aram albam ornant. Undae purae oram altam pulsant. Diana, dea lunae, luna ornata est. Luna figuram Dianae ornat. Terra statuas albas portat. In scholam et ex schola pueri cum servis commeant. Viri in via puerum . . laudant. Litterae pulchrae librum ornant. Terram Italiae clara oppida . . . ornant.* Mehr Proben ähnlicher Art unterlasse ich anzuführen, um nicht zu viel Raum in Anspruch zu nehmen.

Als ein Übelstand erscheint endlich das Fehlen eines alphabetisch geordneten Vokabulars, das durch die Angabe der in jedem Stücke neu auftretenden Wörter ebensowenig ersetzt werden kann wie durch die schliefsliche Zusammenstellung aller vorkommenden Vokabeln nach Wortarten oder anderen grammatischen Gesichtspunkten. Mit Recht weisen die neuen Lehrpläne für VI ausdrücklich darauf hin, dafs die Lesestücke anfangs unter Anleitung des Lehrers, allmählich aber immer selbstthätiger übersetzt werden sollen. Denn es ist unbestreitbar, dafs eine solche, zur rechten Zeit einsetzende und genügend vorbereitete Selbständigkeit gegenüber dem Lesestoff den Schülern, wenigstens den begabteren und regsameren unter ihnen, viel Vergnügen macht. Auch ist es nicht unwichtig, dafs der Sextaner schon mit dem Wörterbuche umgehen lernt, das für diese Klasse naturgemäfs handlicher und übersichtlicher hergestellt werden kann als für jede andere Stufe. Fehlt daher dem Lesebuch ein Vokabularium, so mufs diese nützliche Vorübung für den späteren Gebrauch des Lexikons unterbleiben, und der Lehrer vermag niemals, auch gegen Ende des Jahreskursus nicht, den selbstthätigen Eifer seiner Schüler dadurch zu erproben und anzuspornen, dafs er ihnen die selbständige Vorbereitung auf die Übersetzung einer kleinen Erzählung aufgiebt, da aufser den zum ersten Male auftretenden Vokabeln sich in der Regel wohl auch einige, bei dem einen diese bei dem anderen jene, finden werden, die dem Gedächtnis wieder entfallen sind und deren selbständige Ermittlung dem Schüler ohne alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis sehr schwer fällt.

Aus allen diesen Gründen glaube ich nicht, dafs die lateinische Fibel trotz der hier und da vorhandenen Liebhaberei für gewisse Theorieen, denen sie entgegenkommt, in der Gymnasialpraxis Bedeutung und Verbreitung erlangen wird. Der Verfasser würde aber der Schule einen wirklichen Dienst leisten, wenn er den Gedanken, der ihm vorschwebte und für dessen Anregung ihm Dank gebührt, in die Unterrichtsgebiete hineinzutragen sich entschliefsen könnte, innerhalb deren er fruchtbar zu werden und Nutzen zu stiften verspricht. Der lateinische Elementarunterricht hat von demselben keinerlei Förderung zu erwarten.

Bensberg. J. Hartung.

Karl Reinhardt, Lateinische Satzlehre. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. XI u. 197 S. 8. geb. 2,40 M.

Man mufs es den Frankfurtern lassen, sie sind rüstig bei der Arbeit, ihr System, nach welchem der lateinische Unterricht auf den französischen folgt, lebenskräftig auszugestalten. Der neue Weg erforderte neue Betriebsmittel. Und solche sind von den Frankfurter Amtsgenossen in rascher Folge geschaffen. Der rührige, einsichtige Leiter des städtischen Gymnasiums, dem es heiliger Ernst ist, das neue System eine ehrliche Probe bestehen und sich bewähren zu lassen, wufste aus der Zahl seiner Amtsgenossen, die übrigens alle in einem Geiste mit ihm arbeiten, tüchtige Mitarbeiter zu gewinnen, welche, von der neuen Aufgabe begeistert und wohl wissend, dafs die Augen kritischer Schulmänner von nah und fern auf ihre Erfolge prüfend gerichtet sind, ihre ganze Kraft zusammennahmen, um durch zweckentsprechende Lehrmittel den neuen Weg zu sichern, ja überhaupt fahrbar zu machen. Es sei hier ein Vergleich gezogen, der sich unwillkürlich aufdrängt. Gleicht doch der Frankfurter Kursus einer Schnellzugsverbindung. Unsere ungeduldige, hastig vorwärts strebende Zeit ist mit den langsam und mit Weile vorwärts gehenden Personenzügen nicht mehr zufrieden; man möchte überall mit Schnellzügen ans Ziel gelangen. Wir alle haben bisher neun Jahre gebraucht, um den lateinischen Kursus zurückzulegen, und die grofse Mehrzahl unter uns meint, dafs dieser langsame Zug auch jetzt noch nötig und durchaus heilsam ist, um sich auf dem Wege durch die lateinische Litteratur einigermafsen in sie einzuleben und in die Sachen, die man unterwegs kennen lernt, zu vertiefen. Der Frankfurter Schnellzug legt aber den gleichen Weg in sechs Jahren zurück. Zu dem Zweck bedarf er einen andern Unterbau, gröfsere Betriebskraft und Hinwegräumung aller Hindernisse, welche Aufenthalt verursachen. Glatte, freie Bahn — heifst hier die Losung. Eine feste Grundlage, einen starken Unterbau für die neue Bahn bildet der ausgiebige Betrieb des Französischen in den drei unteren Klassen; ihm fällt die Aufgabe zu, durch Einführung in die französische Satzlehre dem Schüler einen guten Teil der sprachlich-logischen Schulung zu geben, welche anderwärts die lateinische Grammatik auf dieser Stufe erarbeitet. Verstärkte Kraft und glatte, hindernisfreie Bahn wird durch den möglichst engen Zusammenhang in der grammatischen Belehrung der verschiedenen Sprachen hergestellt. Also wurde eine gemeinsame Grundlage für die Einteilung und Gliederung der Grammatik geschaffen. Sie liegt für das Französische und das Lateinische vor; für das Griechische steht sie noch aus, doch wird auch diese Lücke bald ausgefüllt sein.

Als Grundlage dient die neue, für diesen Zweck gearbeitete französische Satzlehre von Max Banner (Bielefeld 1895, Velhagen & Klasing). Sie baut sich auf der allgemeinen Satzlehre, wie sie besonders im deutschen Unterricht gelehrt wird, auf,

d. h. auf der Lehre von den Teilen des Satzes, den Arten des Satzes und dem zusammengesetzten Satze. In möglichstem Anschlufs an das Französische führt dann ins Lateinische das Lateinische Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler und die zugehörige Wortkunde von J. Wulff ein (Berlin 1895, Weidmannsche Buchhandlung). Ich habe in dieser Zeitschrift 1896 S. 133—142 gezeigt, dafs es in rascherem Gange auf die erste Schriftstellerlektüre (Cäsar) vorbereitet, den induktiven Weg mit besonderer Rücksicht auf die syntaktische Propädeutik gestattet, den Konex mit dem Französischen thunlichst wahrt. Als Formenlehre gehört dazu die Bearbeitung der Herm. Perthesschen Formenlehre für die sog. Reformanstalten von W. Gillhausen Ausgabe B (Berlin 1895, Weidmannsche Buchhandlung).

Es galt nun, die lateinische Satzlehre in der Anordnung des Stoffes und in der Fassung den Regeln der französischen (Bannerschen) Satzlehre völlig entsprechend zu gestalten, und dieser Aufgabe hat sich mit dem uns vorliegenden Werke der Direktor der Reformanstalt Karl Reinhardt selbst unterzogen, und zwar, wie wir gleich bemerken, mit Sachkenntnis, Geschick und mit einem der nicht geringen Mühe entsprechenden Erfolg. Verf. gesteht zwar, diese neue Satzlehre sei in gewissem Sinne das Werk aller Fachgenossen des städt. Gymnasiums und der mit ihm in Beziehung stehenden Realgymnasien, insofern die Hauptgrundzüge in einer Reihe von Konferenzen und Besprechungen festgestellt worden seien. Er rühmt selber den Anteil der Amtsgenossen Wulff, Gillhausen, Baier, Ziehen und Boelte, doch ist es wohl wesentlich sein Verdienst, dafs das Ganze den Eindruck macht, als sei es aus einem Gusse und in einem Geiste gearbeitet.

Prüfen wir nun das System dieser Satzlehre im ganzen wie im einzelnen.

Wer sich mit der Frage der Schulsyntax und ihrer Behandlung nur einigermafsen beschäftigt hat, weifs, dafs die erste nachhaltige Anregung, der Satzlehre der Schulsprachen gröfsere Einheit zu geben, von Josupeit und von Deecke ausgegangen ist. Allerdings hatte schon früher Lattmann (Zur Methodik u. s. w. 1866) in Bezug auf das Deutsche, Lateinische und Griechische der Gedanke paralleler Behandlung vorgeschwebt. Auch H. Weber (Elemente der lat. Syntax. Gotha 1886, Perthes), Vogt (Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdspr. Unterr. Pg. Neuwied 1886), E. Eichner (Zur Umgestaltung des latein. Unterr. Berlin 1887, R. Gärtner), A. Waldeck (Die didaktische Formgebung in der altspr. Gramm. Lehrpr. und Lehrg. 17) wollten, ein jeder in seiner Weise, besonders das Deutsche in möglichst enge Beziehung zum Lateinischen bezw. Griechischen setzen. Aber Josupeit ging weiter. Er gab 1887 (Über die Behandlung der Syntax fremder Sprachen als Lehre von den Satzteilen und Satzarten. Tilsit 1887) der griech., latein. und franz. Syntax gröfsere Einheit,

und Deecke (Die griech. und lat. Nebensätze auf wiss. Grundlage neu geordnet. Pg. Buchsweiler 1887) stellte für die buntscheckige, an verschiedenen Stellen zerstreute, oberflächliche und planlose Behandlung der Nebensätze in unseren Grammatiken eine einheitliche und einfache Ordnung her. Waltet in den Grammatiken der drei Sprachen eine gleichmäfsige Behandlung und Einteilung der Syntax, so wird des Schülers Verständnis und Heimischwerden in jeder Grammatik wesentlich gefördert. Eine solche Parallelbehandlung in tabellarischer Form findet man bei Josupeit S. 7—17, einen Grundrifs der Syntax der drei Sprachen auf engstem Raume; in Josupeits Lat. Syntax und in seiner Franz. Grammatik wurde dasselbe Prinzip durchgeführt. Der Grundsatz, die lateinische Syntax auf Satzteilen und Satzarten aufzubauen, schon aus Schröers Lat. Syntax bekannt, fand auch bei anderen Eingang: so bei Heil-Schmitt, J. H. Schmalz, Waldeck, Deecke. Einen Schritt weiter ging F. Hornemann (Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen (Deutsch., Lat., Griech., Franz., Engl. Schriften des deutschen Einheitsschulv. 3. Heft, Hannover 1888, Meyer). Er wünschte vor allem Konzentration und dadurch Verminderung des Stoffes nicht allein innerhalb der Einzelsprache, sondern auch Beziehung aller Fremdsprachen auf die deutsche. Das nicht Übereinstimmende sei auszumerzen, das sei dann das Typische für die Einzelsprachen. Hornemann verfolgte diese Sache in einem Aufsatze Lehrpr. und Lehrg. 20 (Über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen) weiter. Aber das für diesen Fall einzig angemessene und richtige Einteilungsprinzip: Satzteile und Satzarten, gelangt bei ihm nicht zu reiner Ausgestaltung.

Denn das ist gar keine Frage, wer überhaupt in die Syntax der Schulsprachen Einheit bringen will, dem bleibt gar nichts anderes übrig als der Aufbau auf der Grundlage der Lehre von den Teilen des Satzes, von den Arten des Satzes und vom zusammengesetzten Satze. Die Vorteile dieses Systems sind so grofs, der praktische Nutzen ist so erheblich, dafs alle theoretischen Bedenken erblassen. Vom theoretischen Standpunkte läfst sich nur das Bedenken erheben, dafs der innerliche Zusammenhang der für sich ein geschlossenes Ganze bildenden syntaktischen Erscheinungen jeder Sprache möglicherweise gestört werden könnte; vom praktischen Standpunkte aus nur das eine, dafs manches äufserlich Zusammengehörige zerrissen werden und alle Augenblicke auf früher Vorgekommenes verwiesen werden mufs. Beispielsweise gelangen so die Modus- und Tempuslehre, die Konjunktionen und von Rechts wegen auch die Kasus nicht zu einer in sich geschlossenen, zusammenhängenden Behandlung. Aber einerseits sind diese Bedenken nicht stark genug, andererseits hat die Darstellung Reinhardts einen die Schatten dieses Systems abschwächenden Mittelweg eingeschlagen.

Ausgegangen wird nämlich vom Verbum finitum; von ihm aus werden die übrigen Satzteile: Subjektswort, Prädikatsnomen, Objekt, Adverbiale, Attribut entwickelt. Die letzten drei sowie der Prädikatsakkusativ und die selbständigen Prädikativa können ausgedrückt werden A. durch Kasusbezeichnungen, B. durch Präpositionen mit Substantiv oder substantivischem Pronomen, C. durch Adverbia, D. Infinitive, E. Gerundium und Supinum, F. Angeglichene Satzteile. Nach dieser S. 7 gegebenen Zusammenstellung, die als Disposition für das Folgende gilt, werden nun von § 17—145 die genannten Satzteile der Reihe nach vorgeführt, doch so, dafs die einzelnen Kasus in sich geschlossen, nicht auseinandergerissen, auftreten, ein weise gewähltes Kompromifs mit der sonst üblichen Darstellung dieser Partie und ein aus praktischen Gründen sich empfehlendes Zugeständnis an das Wortartensystem. Hiernach erscheint z. B. der Akkusativ in zwei Verwendungen: als Kasus des Objekts und als adverbiale Bestimmung, der Dativ gleichfalls: als Kasus des entfernteren Objekts und als prädikative Bestimmung, der Genetiv in drei: als Attribut, prädikativ, als Objekt, der Ablativ als Kasus der adverbialen Bestimmung (als eigentlicher Ablativ, als Lokativ für Ort und Zeit, als Instrumentalis), als attributive und prädikative Bestimmung, als Abl. absolutus; dann der Lokativ. Gegenüber der Darstellung bei Heil-Schmitt (Putsche-Schottmüllers Lat. Schulgramm.) und bei J. H. Schmalz (Schmalz-Wagners Lat. Schulgramm.) hat diese Anordnung, welche die einzelnen Verwendungen derselben Kasus zusammen läfst und nicht an den verschiedensten Stellen zersprengt behandelt, ihre unleugbaren Vorzüge. Die gleichen Gründe bestimmten mich, in meiner lat. Schulgrammatik dasselbe Verfahren einzuschlagen. Reinhardt hat ferner aus seinem obersten Einteilungsprinzip die notwendige Konsequenz gezogen, dafs er gleich mir den Infinitiv und den Accus. c. inf. wie den Abl. absol. als Teil des Satzes behandelt. Es ergeben sich aus dieser allein richtigen Auffassung wesentliche Erleichterungen für den Schüler, besonders was den Gebrauch des Pronomen reflexivum anbetrifft; vgl. Reinhardt §§ 112. 268. — Unter der Bezeichnung „angeglichene Satzteile" sind die attributiven und prädikativen Bestimmungen, also auch die Participia, die sich einem Nomen des Satzes im Kasus (Numerus und Genus) angleichen, in übersichtlicher Weise hübsch zusammengefafst.

Im weiteren Verfolg werden dann die Hauptsätze nach der Art der Aussage in Behauptungs- (besser „Urteils-"), Frage- und Begehrungssätze eingeteilt. Bei den Nebensätzen wird das Verhältnis zum übergeordneten Satze erörtert; nach den Satzteilen, die sie vertreten, werden sie eingeteilt in Subjekt- und Objektsätze, Adverbialsätze und Attributsätze. Zweitens werden sie nach ihrem Inhalt betrachtet, insofern sie eine Behauptung, eine Frage oder ein Begehren enthalten. So wiederholt sich hier zweckmäfsig

die für die Satzteile und Satzarten gegebene Einteilung. Dies hat nun den scheinbaren Übelstand zur Folge, dafs eine abgeschlossene Modus- und Tempuslehre in besonderen Kapiteln in Fortfall kommt. Aber der Übelstand ist nicht von Belang. Wenn man bedenkt, dafs der Modus sich doch überall nach der Art der Aussage richtet, dafs die Erwägung, ob der Satz ein reales, ein potentiales oder ein irreales Urteil enthält, ob er ein Behauptungs- oder ein Begehrungssatz ist, den Modus bestimmt, wenn man erwägt, dafs auch das Tempus je nach der Art des Satzes verschieden ist, dafs in den Nebensätzen Modus und Tempus in den meisten Fällen von dem Verhältnis zum regierenden Satze bedingt ist, dafs also der Satz überall den Ausschlag giebt und nur von diesem Zusammenhang aus Modus und Tempus sich erklären lassen: dann wird man eine selbständige Modus- und Tempuslehre in einer Schulgrammatik, die sich das Verständnis des Satzes zur Hauptaufgabe macht, nicht mehr vermissen.

Aus diesem Grunde konnten auch die Konjunktionen für die Anordnung des Stoffes nicht entscheidend sein. Verf. kommt aber auch hier dem Bedürfnis des Lehrers und Schülers entgegen: in einer übersichtlichen Zusammenstellung werden § 183 sämtliche in die Nebensätze einleitenden Konjunktionen aufgezählt, und so wird Gelegenheit zu gruppierenden Repetitionen geboten.

Nach dem Charakter dieser Grammatik ist es selbstverständlich, dafs überall, wo es möglich war, das Französische und daneben auch das Deutsche zum Vergleich herangezogen wird. Den neuen Lehrplänen entsprechend ist sie keine Stilgrammatik, die regelmäfsig davon ausgeht, wie dieser oder jener deutsche Ausdruck im Latein wiedergegeben wird, sondern eine Grammatik, welche nur das Verständnis der lat. Lektüre vermitteln will. Sie fragt deshalb richtig: Wie wird der lat. Ausdruck im Deutschen übersetzt? Vgl. § 6: „Das deutsche „man" tritt bei der Übersetzung folgender lat. Wendungen häufig ein". Gelegentliche Anweisungen darüber, wie man bestimmte deutsche Wendungen in lateinische umzuwandeln hat, sind daher in die Anmerkungen verwiesen worden; vgl. § 95 A. 2 über die Verwandlung eines deutschen Nebensatzes oder eines gleichgeordneten Satzes in den Abl. absolutus.

Die Grammatik soll nun heute aus der Lektüre erwachsen. Um dieser Forderung zu genügen, hat Verf. die Erscheinungen, die dem Schüler in seinem Lesebuche (s. oben Wulff) und in der Lektüre vereinzelt begegnet sind, unter gemeinsamen Gesichtspunkten geordnet in reichhaltiger Fülle vorgeführt. In den meisten Beispielen wird also der Schüler alte Bekannte begrüfsen. Schon die Wortkunde von Wulff enthält eine Anzahl von syntaktischen Erscheinungen, nach den Grundsätzen dieser Satzlehre geordnet. An erster Stelle wird also die Regel durch Beispiele des Lesebuches, an zweiter durch Beispiele aus Cäsars gall. Krieg, Bürgerkrieg, Sallust, Livius XXI—XXIII und den gelesensten Reden Ciceros

veranschaulicht. Aber Cäsar b. G., besonders Buch I überwiegt. Der Lehrer wird es dankbar begrüfsen, dafs überall die Fundstellen beigefügt sind. Er ist so in den Stand gesetzt, eine Regel der systematischen Behandlung späterer Zeit vorzubehalten.

Soll aber die Grammatik der Lektüre dienen, so darf sie sich nicht auf die klassische Sprache Ciceros und Cäsars beschränken, sondern mufs die gesamten Schulschriftsteller berücksichtigen. Die Besonderheiten der Sprache des Livius, des Tacitus und der Dichter Ovid, Vergil, Horaz sind nicht auszuschliefsen; wenn der Schüler diese Schriftsteller lesen soll, so mufs die Grammatik das Verständnis wenigstens der häufiger vorkommenden Eigentümlichkeiten dem Schüler erschliefsen, und es genügt nicht, dafs man sie dem Lehrer zur gelegentlichen Erklärung überläfst. Auch dieser Forderung ist Reinhardt mit sorgfältiger und umsichtiger Auswahl nachgekommen. Ich habe im Einklang mit A. Waldeck und v. Kobilinski (vgl. diese Zeitschr. Jahrg. 1894 und 1896) schon wiederholt in Rethwisch' Jahresber. darauf hingewiesen, dafs die meisten unserer älteren lat. Schulgrammatiken sich deshalb für den Unterricht nach den neuen Lehrplänen nicht mehr eignen, weil sie erstens Stil-, keine Lektüre-Grammatiken sind, weil sie ferner nur auf der Sprache Ciceros basieren, weil sie endlich aus diesem Grunde den grammatischen Stoff nicht vereinfachen, sondern erschweren, da sie die Regeln durch allerhand Verklausulierungen in zu enge Fesseln schnüren. Wir freuen uns daher des Einverständnisses mit Reinhardt. Man kann unmöglich dem Schüler die Freiheit wehren, den der Autor sich nimmt, den er liest. Das sog. Schullatein hat nach den neuen Lehrplänen, welche die lat. Stilübungen nur als Befestigung und Sicherung des in der Grammatik Gelernten und in der Lektüre Vorgekommenen gelten lassen, gar keine Berechtigung mehr. Wer das nicht einsehen will, verkennt den Geist der neuen Lehrpläne. Es ist daher widersinnig, dem Schüler als Fehler anzurechnen, was er bei seinen lat. Prosaikern findet, was ein Livius oder Tacitus oder was Cicero in seinen Briefen sich erlaubt.

Der Umfang der Reinhardtschen Satzlehre beweist ferner, dafs sie keine der dürren und mageren Skelettgrammatiken ist, wie sie noch vor kurzem üblich waren. Die Zeit, wo man den Preis davonzutragen glaubte, wenn man es um ein paar Bogen billiger that als der andere, ist nun glücklicherweise wohl vorüber. Reinhardt ist trotz der notwendigen Kürze der Hauptregeln doch gesprächig, wo er es zum Nutzen der Sache thun zu müssen glaubt, beispielsweise in der Behandlung der beiordnenden Konjunktionen S. 169—176.

Wenn man also diese Satzlehre im allgemeinen überschaut, so wird jeder Freund der neuen Lehrpläne auf diese tüchtige Leistung mit innerer Befriedigung blicken und seine Freude daran haben. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dafs man Einzelheiten

anders gestaltet sehen möchte. Um diese Anzeige nicht über Gebühr auszudehnen, will ich mich auf wenige Bemerkungen beschränken.

Ob die strenge Scheidung des Genetivs der Zugehörigkeit (§ 51) (nach Zahl- und Quantitätswörtern zur Angabe des Inhalts und der Benennung) von dem Genetivus partitivus (§ 52) — so sehr sie auch logisch begründet sein mag — zweckmäfsig erscheint, kann bezweifelt werden. Beide Genetive können von Nomina, die eine Zahl oder Menge bezeichnen, abhängig sein, wie auch Reinhardt lehrt — wird der Schüler den verschiedenen Wert des Genetivs immer richtig auseinanderhalten können? Die Unterschiede sind hier so oft fliefsend, dafs es besser erscheint, beide Genetive nicht zu trennen oder den attributiven Genetiv des Inhalts und der Benennung mit dem attributiven Genetiv, der zur Erklärung eines Nomens dient, zu vereinen. — Die Regel § 73 lautet: „Bei Komparativen kann der verglichene Gegenstand im Abl. stehen statt quam mit dem Nominativ oder Akkusativ“. Diese sehr anfechtbare Fassung ist zu ersetzen durch folgende: „Bei Komparativen im Nominativ oder Akkusativ kann der verglichene Gegenstand im Abl. stehen“ oder noch besser — „findet sich oft der Ablativ zur Bezeichnung des verglichenen Gegenstandes“. — § 88 liefse sich die Grundbedeutung von *uti, frui, fungi, potiri* besser so formen, dafs auch im Deutschen eine adverbiale Bestimmung gewählt wird. *Fungi aliqua re* soll heifsen: „einer Sache teilhaftig werden“; warum nicht „sich mit einer Sache beschäftigen, mit ihr zu thun haben?“ — § 101 wird *per fidem* in eigenartiger Weise erklärt „durch (zu grofses) Vertrauen“, also „treulos“. Daraus sei auch *perfidus* zu erklären. Diese Erklärung möchte ich der sonst üblichen „über die Treue hinaus, scheinheilig“ vorziehen. — Einen Grund, die Anordnung in der französ. Satzlehre Banners umzukehren und den Infinitiv, wie er in § 110 erscheint, dem im § 109 behandelten nachzuschicken, kann ich nicht einsehen. Die beiden Paragraphen lassen sich sehr wohl umstellen, also 110 vor 109! — Was in § 115 zur Sprache kommt, die Konstruktionen von *sinere, pati, cogere, iubere, vetare, prohibere, docere* und *assuefacere* sind nicht als Accusativi cum inf. zu bezeichnen. Der Infinitiv ist hier einfach eine Ergänzung eines Verbums mit Objekt, welches in passivischer Konstruktion Subjekt wird. Darum mufste der Nominativus cum infinitivo, der erst § 118 erscheint, gleich als § 116 folgen; denn die Passivkonstruktionen *arguor, iubeor* und *vetor* leiten unmittelbar zu diesem Nom. c. inf. über. Auch die leicht irreführende und dabei ganz zwecklose Scheidung des Gebrauchs des Infinitivs bezw. des Akk. mit dem Inf. als Subjekt oder Objekt war aufzugeben. Verf. hatte offenbar das Bestreben, Surbers und meine Darstellung des ganzen Infinitivgebrauchs im Lat. mit der älteren Auffassung zu vereinigen; allein hier giebt es kein Kompromifs, hier heifst es: entweder die

eine oder die andere Darstellung; jede Verquickung und Vermittlung ist vom Übel. Verf. hätte von vorn herein den Inf. nicht als Zielbestimmung, sondern als Ergänzung definieren sollen. Das Fahrwasser, in welchem er hier treibt, ist aber voller selbstverschuldeter Klippen. Das zeigt u. a. § 119 S. 82 die Erklärung in der Mitte des ersten kleingedruckten Abschnittes. Der Satz daselbst: „So ist auch zu erklären u. s. w.“ hat gar keine logische Beziehung zum Vorhergehenden und wird dem Schüler rätselhaft bleiben. Und schuld an dem ganzen Dunkel ist lediglich die leidige Unterscheidung des Inf. als Subjekt oder Objekt. — Gegen die in § 123, 3 wieder auftretende Erklärung vom Tempus des Inf. nach *memini* habe ich mich schon so oft aussprechen müssen, dafs ich hier auf eine Wiederholung verzichte. — Wenn Verf. § 132 doch einmal eine Grundbedeutung des Gerundivs aufstellen will, so sollte er nicht von „Notwendigkeit“ sprechen, sondern es bezeichnet „eine zu verwirklichende Handlung“. — Im letzten Abschnitte von § 177 liefs sich zweckmäfsig auf § 169 „Bedeutung von Satzteilen“ verweisen. — Dafs der römische Kalender den guten Zusammenstellungen über die Orts- (§ 104) und Zeitbestimmungen (§ 105) in § 106 gleich angefügt worden ist, dagegen läfst sich nichts einwenden. Aber die gewöhnliche Übersichtstabelle für den von Cäsar im Jahre 46 eingeführten Kalender des Sonnenjahres von 365 Tagen vermifst der Schüler wohl ungern. Ebenso trefflich ist das bereits erwähnte Kapitel über die angeglichenen Satzteile § 135 ff. Dem entsprechend hätte man auch eine kurze Zusammenstellung über die angeglichenen Tempora und Modi gewünscht; damit wäre zugleich auch eine Art Repetition gewährt worden. — An guten Erklärungen nicht ganz einfacher Erscheinungen ist sonst das Buch reich; das zeigt u. a. ein Blick auf § 155 (Erklärung des Indikativs bei *possum* u. a.), auf § 160 (Erklärung von *an* im Anfang von Fragen). Und wie sehr die Anlehnung an die franz. Grammatik auf den Umfang gewisser Regeln beschränkend einwirkt, lehrt § 151 der eine kurze Satz über das Plusquamperfektum. Dafs überhaupt der Umfang des ganzen Buches trotz der überaus zahlreichen Beispiele, die gut drei Fünftel des Ganzen einnehmen, nicht gröfser geworden ist, kann als Beleg dafür dienen, dafs der grammatische Stoff erheblich eingeschränkt worden ist. Was in der Schullektüre nicht vorkommt, ist ausgeschieden worden. So ist auch Nepos nicht berücksichtigt, weil er im Lehrplan keine Stelle findet; man geht in Frankfurt vom Lesebuch gleich zu Cäsar über.

Druck und Ausstattung sind im allgemeinen gut. Nur auf den fünfziger Seiten begegnet man abgesprungenen, abgenutzten oder falschen Lettern in einiger Häufigkeit. Falsch steht auch S. 54 Hiberia statt Hiber*nia*.

Fassen wir zum Schlusse unser Urteil über Reinhardts Satzlehre kurz zusammen, so müssen wir sagen: Durch ihre aus-

führliche, durchsichtige und (abgesehen von einem Punkte) logisch einwandfreie Systematik, die einen wohlerwogenen und wohldurchdachten Plan verrät, durch ihren mit der französischen Satzlehre übereinstimmenden Aufbau und ihre steten Hinweise auf französische Analogieen, durch ihre wissenschaftlich richtige, dabei geschickte und doch durchaus schulmäfsige Darstellung des Einzelnen, durch ihre streng konsequente Anlehnung an die Forderung der neuen Lehrpläne ist diese Satzlehre für das Frankfurter Unterrichtssystem durchaus brauchbar. Ob die Kürze der dort zu Gebote stehenden Zeit für die Bewältigung des ganzen grammatischen Inhalts ausreicht, das ist eine Frage, die sich erst nach Jahr und Tag beantworten läfst.

Colberg. H. Ziemer.

Adolf Rademann, 25 Vorlagen zum Übersetzen ins Lateinische bei der Abschlufsprüfung auf dem Gymnasium. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung 1896, 45 S. 8. 0,80 M.

Die vorliegenden, als Musterbeispiele für die Abschlufsprüfung gedachten 25 Exerzitien entsprechen nach Form und Inhalt im wesentlichen den Bestimmungen der „neuen Lehrpläne“, indem sie einerseits Gelegenheit zur Anwendung der wichtigsten syntaktischen Regeln geben, andererseits sich an die in U II übliche Schriftstellerlektüre anschliefsen. Ich berühre zunächst den letztgenannten Punkt. Mit Recht hat Rademann Livius XXI und XXII ausführlich berücksichtigt: an die livianische Darstellung der Anfänge des II. punischen Krieges lehnen sich nicht weniger als 10 Übungen an. Die übrigen 15 Exerzitien sind Cicero entnommen; hier sind die Catilinarien und die Pompejana gleichmäfsig mit je fünf Vorlagen vertreten, während der verbleibende Rest — ebenfalls fünf Texte — sich unter die Reden pro Archia und pro Deiotaro verteilt. Ref. erklärt sich mit der Auswahl einverstanden, nur möchte er statt der Texte aus der Pompejana, wenigstens neben denselben, solche aus der Rosciana aufgenommen sehen; erfahrungsgemäfs fesselt letztere, wenn einige Kürzungen vorgenommen werden, die Schüler aufserordentlich, während die Staatsrede pro lege Manilia vielfach erst in O II gelesen wird. Wenn ferner R. es im Vorwort als ein Verdienst hervorhebt, dafs er „entgegen vielfach beliebter Observanz die zu Grunde liegende Vorlage in freier und selbständiger Fassung reproduziert hat“, so erscheint es fraglich, ob er darin nicht in einzelnen Texten (vgl. XX) etwas zu weit gegangen ist. Freilich wenn die neuen Lehrpläne (S. 26) für die oberen Klassen verlangen, dafs die Übersetzungen ins Lateinische fast nur als Rückübersetzungen zu behandeln sind (für die Mittelstufe ist dies nicht ausdrücklich gesagt, doch ist es wohl aus dem für die Oberstufe Geforderten sinngemäfs zu folgern), so kann umgekehrt eine strenge Befolgung dieser Vorschrift zu grofser Verflachung führen.

Was die in den Vorlagen verwendeten syntaktischen Regeln betrifft, so hat Verf., wie es scheint, hierin gerade die richtige Mitte getroffen und namentlich auch die gefährliche Klippe des „Zuviel“ glücklich umschifft. Auch mit der Auswahl der stilistischen Eigentümlichkeiten kann man sich, sorgfältige vorherige Einübung derselben in der Klasse vorausgesetzt, durchaus einverstanden erklären. Wenn Ref. noch einen Wunsch aussprechen darf, so bittet er die längst in die pädagogische Rumpelkammer gehörige Regel über *tantum abest ut .. ut,* die z. B. H. J. Müller in seiner Grammatik zu Ostermanns Übungsbüchern gar nicht mehr bringt, nicht in einer Prüfungsarbeit verwenden zu wollen: sie findet sich z. B. in sämtlichen Reden Ciceros (Merget) nur dreimal.

Hinsichtlich des deutschen Textes erlaubt sich Ref. für eine zweite Auflage auf „Emsigkeit im Betreiben“ (S. 25), das erst durch das Ciceronianische *industria in agendo* verständlich wird, und auf die letzte Periode von S. 33 aufmerksam zu machen; sonst ist ihm beim deutschen Ausdruck nichts aufgefallen. Ferner ist hervorzuheben, dafs die Übersetzung durchweg fliefsendes Latein ergiebt. Manche Perioden werden zweckmäfsigerweise zu vereinfachen sein, wie überhaupt die Vorlagen — Verf. selbst bereitet uns schon im Vorwort darauf vor — nicht unerhebliche Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler stellen und jedenfalls auf gute Generationen berechnet sind. Auffallen könnte, um dies noch zuletzt zu erwähnen, die sehr ungleiche Länge der Vorlagen; doch liegt es wohl nicht in der Absicht des Verf., dafs die Prüflinge dieselben durchweg ganz als Aufgabe erhalten sollen. Nr. XIII z. B. ist etwa doppelt so umfangreich als No. XXIII; letztere Vorlage hat nach der Meinung des Ref. die normale Länge. — Das Büchlein sei der Aufmerksamkeit der Fachgenossen warm empfohlen.

Berlin. Max Koch.

---

1) Ernst Schwabe, Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax. Heft 1: Systematisch geordneter Teil (VII u. 166 S.). Heft 2: Freie Aufgaben (VI u. 135 S.). Leipzig 1896, B. G. Teubner. Beide Hefte zusammen 2 M.

Im Septemberhefte dieser Zeitschrift Jahrg. 1896 zeigte ich an einem Beispiele, zu welcher Geschmacklosigkeit des Ausdrucks das Bestreben führen kann, die Übersetzungsstücke sowohl eng an die Lektüre anzuschliefsen als auch zu gleicher Zeit auf Anwendung eines bestimmten grammatischen Kapitels hin zu bearbeiten.

Von diesem Fehler sind die vorliegenden Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax, angelehnt an die Grammatiken von Stegmann und von Ellendt-Seyffert und in ihrer Anlage an die Übungsbücher von Warschauer-Dietrich sich anschliefsend, glücklicherweise fast durchweg frei. Und wo das grammatische Kapitel seiner ganzen Natur nach sich zur Verwendung von zusammen-

hängenden Stücken nicht eignete, z. B. beim Kapitel vom verschränkten Relativsatze, von den indefiniten Fürwörtern quisquis, quisquam, quispiam etc., vom unabhängigen Indikativ und vom unabhängigen Konjunktiv, da sind — wenigstens zur ersten Einübung — nur einzelne Übungssätze gegeben.

Als Benutzer dieses Buches sind Sekundaner gedacht. Die Anmerkungen sind nach altem Brauche unter den Text gesetzt, damit auch einmal flott extemporiert werden kann. Die Übersetzungshülfen sind reichlich genug. Der Verf. steht zwar auf dem Standpunkte, dafs es für Schüler im sechsten Jahre ihres lateinischen Unterrichtes gut sei, wenn sie sich auch einmal selbst helfen und für sich entscheiden müfsten, was sie im einzelnen Falle dem deutsch-lateinischen Wörterbuche zu entnehmen haben; da aber diese Ansicht täglich von immer weniger Lehrern geteilt werde, so will er auch ein Wörterbuch zu diesem Übungsbuche in gedrängter Form nachfolgen lassen.

Das Übungsbuch zerfällt in zwei Hefte. Im ersten Hefte sind die Aufgaben systematisch geordnet und bestehen zum gröfsten Teile aus zusammenhängenden Übungsstücken, zum kleinen Teile aus einzelnen Übungssätzen. Im zweiten Heft folgen etwas schwierigere freie Übersetzungsstücke. Die einzelnen Sätze sowohl als auch die zusammenhängenden Stücke sind fast überall nach einer lateinischen Vorlage gearbeitet; die eingestreuten Paraphrasen hat der Verf. fast alle Cäsars bellum Gallicum und bellum civile entnommen, einerseits weil Cäsar in Sekunda meistenteils als Privatlektüre diene, und dann damit die Schüler Cäsar nicht als vollständig überwundenen Standpunkt ansähen und immer wieder zu ihm zurückkehrten.

Am Schlusse des zweiten Heftes sind einige Vorlagen zur lateinischen Versifikation (Hexameter und Distichen) leichtester Art beigegeben, übrigens recht geschickt in die zusammenhängenden Stücke hineingearbeitet; der Verf. meint, dafs man diese metrischen Vorlagen manchen Ortes nicht ungern begrüfsen werde. Aber giebt es in Preufsen noch solche Gymnasien?

2) Adolf Lange, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Prima; nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne im Anschlufs an Tacitus und Cicero bearbeitet. Leipzig und Frankfurt a. M. 1896, Kesselringsche Hofbuchhandlung. VI u. 228 S. 8. 2,00 M.

Die Hinzufügung der siebenten Wochenstunde für den lateinischen Unterricht auf der Oberstufe ermöglicht nach der Ansicht des Verf.s wieder eine etwas intensivere grammatische Übung, die sich auf „die Festhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre“ beschränken mufs, die aber eben durch die Befestigung der grammatischen Kenntnisse ganz aufserordentlich zur Unterstützung der Lektüre beiträgt.

Diese Sammlung von Übungsstücken — sowohl zu mündlichen und schriftlichen Übungen als auch zu Aufgaben für die schriftliche Reifeprüfung geeignet — schliefst sich den Bestimmungen der Lehrpläne entsprechend an Gelesenes an, ist wirklich einfach gehalten und kann zum gröfseren Teile fast nur als Rückübersetzung behandelt werden. Die Anlehnung an die Lektüre ist indes eine derartige, dafs ein blofs gedächtnismäfsiges Reproduzieren des Gelesenen vermieden wird, und dafs die Schüler zum selbständigen Denken angehalten werden. Verwertet sind für das Übungsbuch Tacitus' Germania, Annalen I, II, III, IV, XV, ferner von Ciceros Briefen diejenigen, welche ihrem Inhalte nach am wichtigsten sind, endlich von Ciceros Reden das vierte Buch der Anklage gegen Verres (de signis), die Reden pro Sestio und pro Milone und die erste und zweite Philippische Rede.

Die Ausdrucksweise der Übungsstücke ist wirklich, wie der Verf. verspricht, klar und gut deutsch. Selbst in denjenigen Stücken, welche sich an Reden anschliefsen, hat der Verf. die Klippe der Nachahmung der rhetorischen Ausschmückung und des rhetorischen Stiles glücklich vermieden.

Anmerkungen zur Unterstützung der Übersetzung sind nur in geringer Zahl unter dem Texte hinzugefügt.

Rastenburg. O. Josupeit.

Sophokles' Antigone. Zum Gebrauche für Schüler herausgegeben von Chr. Muff. (Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben, herausgegeben von H. J. Müller und Oskar Jäger.) Bielefeld u. Leipzig 1896, Velhagen u. Klasing. I. Text XXIV u. 82 S., geb. 0,90 M., II. Kommentar 64 S., geb. 0,60 M.

Muffs Sophoklesausgabe, welche der von H. J. Müller und O. Jäger herausgegebenen Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben angehört, ist in dieser Zeitschrift bereits auf Grund des zuerst erschienenen Oidipus Tyrannos von berufener Seite entsprechend gewürdigt worden. Vor mir liegt nun die seitdem erschienene Ausgabe der Antigone.

In der Einleitung, die dem Texte der Tragödie vorausgeschickt ist, finden wir die allgemeinen Kapitel aus der Einleitung zum Oid. Tyr. wiederholt, so dafs auch bei Verwendung eines einzelnen Bändchens der Muffschen Sophoklesausgabe alle Vorteile der bei dieser Sammlung getroffenen Einrichtungen genossen werden können; diese Kapitel handeln über die griechische Tragödie vor Sophokles — Euripides findet leider fast gar keine Berücksichtigung —, über das Leben und die Werke des Sophokles, über das griechische Theater und seine Aufführungen und über den Chor der griechischen Tragödie. Dazu kommt ein Kapitel, das wieder dem besonderen Stücke, also hier der Antigone, gewidmet ist: an die Wiedergabe der Fabel des Stückes schliefsen sich auf das Drama bezügliche kurze ethische und ästhetische Erörterungen, die namentlich dann von Wert sind, wenn die Ausgabe von dem

Schüler bei seiner Privatlektüre benützt wird; sie sind ja gewifs geeignet, den Schüler der sittlichen und künstlerischen Wertschätzung des Stückes näher zu bringen. Aber auch bei der Behandlung in der Schule werden sie ob ihrer Prägnanz dem Lehrer als Leitfaden für die gemeinsame Besprechung mit den Schülern willkommen sein. Besonders die Antigone sollte ja in der Schule nicht aus der Hand gelegt werden, ohne dafs die ethischen und ästhetischen Förderungen in ausgiebigster Weise daraus gewonnen sind. — Auch die in den Kommentar eingestreuten Erörterungen z. B. über die Rede des Königs (V. 162—210) oder über die Rede des Wächters (V. 223 ff.) müssen in diesem Sinne beurteilt werden.

Bei der Gestaltung des Textes ist der Herausgeber sichtlich bemüht gewesen, einen für die Schüler leicht verständlichen Text zu bieten. Unter diesem Gesichtspunkte rechtfertigt es sich, wenn Muff in V. 151 liest: *πᾶς νῦν θέσθω*. Dagegen bin ich nicht einverstanden mit V. 353 f: *φθέγμα καὶ ἀνεμόεν φρόνημα*, wenigstens bei der von M. gegebenen Erklärung. Denn die Denkfähigkeit kann mit Sprache und Stadtgründungen doch nicht auf eine Stufe gestellt werden — als Errungenschaften des Menschen. Das philosophische Denken aber in *φρόνημα* zu suchen, wie es jüngst wieder Conradt thut, ist in meinen Augen eine Kühnheit, die auch durch eine kühne Interpretation des *ἀνεμόεν* nicht gerechtfertigt würde. Will man die überlieferte Lesart festhalten, so mufs man sie wohl durch ein Hendiadys erklären, wobei Laut (*φθέγμα*) und Gedanke (*φρόνημα*) als die Bestandteile der menschlichen Sprache genannt sind. Für eine Schulausgabe aber halte ich es mit Schubert, der liest: *φθέγματος ἀνεμόεν φώνημα*.

Was die von Muff unternommene Übertragung der äufseren Gliederung eines modernen Dramas auf das griechische Drama betrifft, so zeigt gerade die Antigone, dafs es Muff für seine „Scenen" lediglich auf den Zu- und Abgang der Personen ankommt. Richtiger wäre es wohl, an Stelle dieser „Auftritte" eine Gliederung nach „dramatischen Scenen" zu setzen, zumal da diese zugleich für die Didaktik den Wert gröfserer methodischer Einheiten hätten. „Es ist nicht immer bequem, aus einem fertigen Drama diese logischen Einheiten des schaffenden Geistes zu erkennen. Und es wird hier und da das schätzende Urteil unsicher sein, aber sie verdienen gröfsere Aufmerksamkeit, als man ihnen wohl bis jetzt gegönnt hat" (Freytag, Technik des Dramas S. 187). Es hätte dann z. B. der fünfte Akt gewifs einige von seinen fünf „Scenen" eingebüfst.

Scenische Bemerkungen und kurze Inhaltsangaben, die im Kommentar noch gelegentlich ergänzt werden, suchen dem Schüler die Auffassung des Textes zu erleichtern. Gerade in den Inhaltsangaben sollte aber mit Rücksicht auf ihren Zweck eine Ungenauigkeit, wie sie sich bezüglich der Verse 61 f. findet, vermieden

sein. Mit V. 800 wird wohl der Schüler nach der Inhaltsangabe „Aphrodite kämpft nicht und ist doch unbezwinglich" nichts anzufangen wissen; wenn schon Weckleins Erklärung für ἐμπαίζει angenommen wurde, so mufste sie auch dem Schüler im Kommentar erläutert werden.

Die Belehrungen des Kommentars sind meist kurz und klar. Unklar ausgedrückt ist die Erklärung zu V. 1160 „Seher des Feststehenden, nämlich dafs es fest bleibe", zu V. 593 „ich sehe, wie die Leiden der Labdakiden von altersher stammen, die sich übereinanderstürzen" und zu V. 365 „ἕρμαιον] die glückliche Entdeckung, die man dem Hermes zuzuschreiben pflegte". Bei der zu V. 189 gegebenen Übersetzung „nur wenn das Schifflein gerade fährt" kann „gerade" (ὀρθή!) mifsverstanden werden. In V. 241 möchte ich εἶ στοχάζει erklären durch die Umschreibung: „du brauchst lange, bevor du losdrückst (loslegst)". Unrichtig gefafst scheint mir z. B. V. 20; ich möchte übersetzen: „du brennst, man sieht's, etwas Besonderes mir zu sagen". In V. 68 wird περισσά übersetzt durch „Vermessenes" statt durch „Überschwengliches" (Rappold), in V. 884 εἰ χρείη durch „wenn es erlaubt wäre" statt durch „wenn es darauf ankäme". Nicht billigen kann ich die zu V. 293 gegebene Erklärung für den Argwohn des Königs. Eine Opposition mufste Kreon nicht von Eteokles ererbt haben, weil er ihm etwa beratend beigestanden sei. Schon bei seinem ersten Auftreten zeigt Kreon eine gewisse Unruhe, und die Berufung der Geronten, deren Zustimmung er sich verschaffen will, verrät deutlich, dafs er entweder wufste oder fürchtete, seine Mafsregel fände nicht allseitige Anerkennung. Der König ahnte also eine Unzufriedenheit mit seiner Mafsregel — πάλαι behindert diese Auffassung nicht; vgl. πάλαι in V. 279 —, und in dem Bedenken des Chorführers (V. 278 f.) findet er einen Ausbruch jener Unzufriedenheit.

Im allgemeinen ist der Kommentar so eingerichtet, dafs grammatische Schwierigkeiten durch Erklärung der Konstruktion, besondere sprachliche Schwierigkeiten durch Darbietung der Übersetzung behoben werden, wobei jedoch der Verf. regelmäfsig bemüht ist, die Anschauung klar zu machen, auf welcher der griechische Ausdruck beruht. Diesem Streben entspringt auch die vielfach zu beobachtende Erscheinung, dafs eine wörtliche Übersetzung geboten wird, die sich streng an den griechischen Wortlaut anschliefst, so dafs es noch Aufgabe des Schülers bleibt, eine passende Übersetzung sich selbst zu schaffen. Im ganzen ist das Mafs der Hilfen, die meines Erachtens durch den Kommentar dem Schüler zu bieten waren, nicht überschritten, da ja die Schwierigkeiten, einen halbwegs entsprechenden deutschen Ausdruck zu finden, namentlich bei Sophokles grofs sind. Hier und da hätte, glaube ich, diese Arbeit dem Schüler durch entsprechende Anleitung noch erleichtert werden sollen, z. B. bei

den Wortspielen in V. 360 παντοπόρος — ἄπορος etwa „er, der in allem Rat weifs; ratlos trifft ihn kein Ereignis der Zukunft" und in V. 565 κακῶς πράττοντες „diejenigen, denen es schlecht geht" — κακὰ πράττειν „schlechte Wege gehen". Muff selbst hat es gethan für V. 323 bezüglich des δοκεῖν, wo ich übersetzen möchte: „es ist schlimm, wenn es einem beliebt, Falsches zu belieben"; in V. 324 kann man dann fortfahren: „Witzle nur jetzt mit dem Belieben".

Nun noch einige Worte über eine Äufserlichkeit! Eigentümlich berührt die Ausdrucksweise im Kommentar zu V. 1022: „das Blut heifst männergemordet, weil . . ." und zu V. 1010: „die Knochen heifsen herabfliefsend, weil . . .". Konnte nicht auch hier die Form der Erläuterung gewählt werden, die sich z. B. findet zu V. 1065: ἁμιλλητῆρας] „weil es scheint, als ob ein Tag mit dem andern an Schnelligkeit wetteiferte"? Ebenso mufs ich es beanstanden, dafs zu (V. 117) Übersetzungen wie „siebenthorige Mündung, fichtenholzreiches Feuer" wenigstens scheinbar gebilligt werden; vgl. dagegen V. 527 φιλάδελφα δάκρυα = „Thränen schwesterlicher Liebe". In einem Buche, das wir Schülern in die Hände geben, mufs eben sorgsam alles gemieden werden, was irgendwie den Vorwurf rechtfertigen könnte, dafs wir Philologen die Totengräber der Muttersprache sind.

Druck und Ausstattung machen in herkömmlicher Weise der Verlagsbuchhandlung und ihrer Offizin alle Ehre. Als Druckfehler sei verzeichnet in V. 283: ἰσχειν statt ἴσχειν. — Der von J. Loos bei der Anzeige des Oid. Tyr. geäufserte Wunsch, die metrischen Schemata — natürlich ohne Erklärung — unmittelbar neben den Text zu stellen, sollte doch Berücksichtigung finden, selbst wenn deshalb die Zeilen gebrochen werden müfsten.

Wien. K. Klement.

Martin Hartmanns Schulausgaben No. 17. François Coppée. Ausgewählte Novellen mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Gerhard Franz. Leipzig 1896, Dr. P. Stolte, Verlagsbuchhandlung. XV u. 80 S. Anmerkungen 38 S. 8.

Man sollte meinen, dafs auf dem Gebiete der kommentierten Schulausgaben von französischen Werken bereits Überproduktion eingetreten sei. Und doch liefert die vorliegende Sammlung den Beweis, dafs der Konkurrenzkampf noch keineswegs so aussichtslos sein kann, dafs es noch immer möglich ist, die Aufmerksamkeit der Lehrerwelt von andern, bewährten Ausgaben auf sich zu lenken. Die bisher erschienenen Bändchen enthalten: Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière (Dr. Hartmann); Molière, l'Avare (Prof. Humber); Daudet, Lettres de mon Moulin (Dr. Hoenncher); Béranger, Ausgewählte Lieder (Dr. Hartmann); Duruy, Histoire de France de 1789—1795 (Dr. Hartmann); Thiers, Bonaparte en Égypte (Dr. Hartmann): Molière, le Bourgeois gentilhomme (Dr.

Knörich), Racine, Athalie (Dr. Hartmann); Augier et Sandeau, le Gendre de M. Poirier (Prof. Maehly); Souvestre, Au coin du Feu (Prof. Humbert); Lafontaine, Ausgewählte Fabeln (Dr. Mann); Saint-Simon, Mémoires (Prof. Mager); Racine, Britannicus (Dr. Hartmann); Taine, Napoléon Bonaparte (Dr. Hartmann); Coppée, Ausgewählte Erzählungen (Prof. Franz). Inzwischen ist noch erschienen: Taine, L'ancien régime (Dr. Hartmann) und Laurie, Mémoires d'un collégien (Dr. Meier). Das Äufsere macht einen durchaus günstigen Eindruck: offenbar hat sich die Verlagsbuchhandlung in der Wahl von Typen, Papier, Format und Einband die gröfste Mühe gegeben, um alle Anforderungen in schulhygienischer Hinsicht zu befriedigen. Auch der Preis, der durchschnittlich auf 1 M festgesetzt ist, mufs als völlig angemessen angesehen werden. Die innere Ausstattung und Gestaltung des Bändchens wird ebenfalls viele für das neue Unternehmen gewinnen. Unzweifelhaft haben eben in dieser Beziehung die letzten 20 Jahre so manches zum Bessern gewendet. Das Vorbild, welches wissenschaftlich und methodisch ihrer Aufgabe gewachsene Herausgeber altklassischer Schulautoren abgaben, der Aufschwung der neuphilologischen Studien, die in Deutschland eine verhältnismäfsig gröfsere Förderung als in anderen nichtfranzösischen Ländern erfahren haben, das kritische Verhalten der fachgemäfs vorgebildeten Lehrer, alles das hat jene kindlichen, freilich nicht verdienstlosen Versuche, etwa Florians Numa Pompilius oder Fénélons Aventures durch einen mehr oder minder übel angebrachten Aufputz von lexikalischen und elementargrammatischen Erklärungen den Lernbegierigen mundgerecht zu machen und ihnen mit diesen gallisches savoir vivre zu übermitteln, allmählich, aber wohl endgültig aus den Klassen verdrängt. Vollends der neue Kurs, dessen Richtung von den Wehe- und Entrüstungsrufen freiwilliger Schulärzte und besorgter Eltern, die es verschmähten, ihren die Gymnasialbänke drückenden Söhnlein Begabung und Arbeitslust im Übermafs zu vermachen, vielleicht mit bestimmt wurde, hat zwischen Verfassern und Verlegern einen wahren Wetteifer gezeitigt, wer der Schuljugend den Lektürestoff appetitlicher und verdaulicher machen könnte: daher die Unmasse von Kommentaren, Präparationen, Hilfsheften, Erläuterungs- und Illustrationsbeigaben. Fast möchte es scheinen, als ob der tyrannische, die Individualität seiner Zöglinge gröblich mifsachtende Lehrer, vor allem der Philologe, nur deshalb noch existenzberechtigt sei, um dereinst als Mumie in einem Antiquitäten-Kabinett den zukünftigen Geschlechtern Mitleid und Abscheu zu entlocken. Vorläufig aber kann immer aufs neue konstatiert werden, dafs ein erheblicher Teil unserer strebsamen Schuljugend, besonders der, welcher von jeher unter dem Joche der Überbürdung geseufzt hat, sich leider statt jener empfohlenen Hilfsmittel lieber an Freund und ähnliche Nothelfer wendet. Doch beabsichtigt Ref. hiermit keineswegs,

kommentierte Ausgaben als überflüssig oder gar als schädlich hinzustellen. Er weifs aus eigner Erfahrung, welch eine Förderung und Erleichterung der Unterricht durch sie erhalten kann, selbst wenn sie ihren Beruf, von den Schülern zu Hause voll und ganz durchgearbeitet zu werden, nicht vollständig erfüllen; welch eine Hilfe sie nicht nur dem eigentlichen Autodidakten, sondern auch dem Schüler, der dies und jenes Versäumte nachholen möchte, gewähren; abgesehen davon, dafs jeder Lehrer, nicht der geprefste allein, auch in solchen Anmerkungen noch immer für sich etwas finden wird, deren Inhalt nicht viel Urteil, Kenntnis und Geschmack verrät.

Eine Besprechung des 17. Bändchens im einzelnen mag den Wert des Hartmannschen Unternehmens näher beleuchten.

Zunächst kommt Coppées Lebensbeschreibung. Sie ist gewandt und mit Sachkenntnis geschrieben, und Ref. hat sie mit grofsem Interesse gelesen. Solche Biographieen sind als Einleitung heutzutage äufserst beliebt; dennoch ist wohl die Frage gestattet: Kommen sie einem wirklichen Bedürfnis entgegen? Nach Ansicht des Ref. empfiehlt es sich in der That, auf den oberen Klassen die Lebensumstände der Autoren sowie deren litteraturgeschichtliche Bedeutung insoweit zur Sprache zu bringen, als sie den gebotenen Lektürestoff erläutern können; nur bei einem Dichter ersten Ranges, wie bei Molière, ist eine eingehende Lebensbeschreibung, in die sich eine Charakteristik der betreffenden Litteraturepoche einzufügen hat, wünschenswert. Aber auch in einem solchen Falle ist, wenn es sich wirklich um ein *κτῆμα εἰς ἀεί* handelt, alles, was etwa über 6 Seiten hinausgeht, vom Übel. Ref. hofft, dafs man ihm eine solche rein äufserliche Grenzbestimmung nicht verargen wird; er will damit nur die berechtigte Kritik herausfordern. Nun ist die Biographie, die Franz dem Texte vorausgeschickt hat, 9 Seiten lang. Wir begegnen da von litterarischen Namen: Jules Claretie, M. de Lescure, Leconte de Lisle, Catulle Mendès, Alphonse Lemerre, Eduard Mautner, Sainte-Beuve, Armand d'Artois, Graf Baudissin, Victor Hugo, Coquelin, Waldmüller-Duboc, Musset. Von Coppées Werken, Sammlungen u. s. w. sind nachstehende angeführt: le Reliquaire, les Intimités, Poèmes modernes, le Passant, Lettre d'un Mobile breton, les Humbles, le Cahier rouge, les Récits et les Élégies, Contes en vers et Poésies diverses, les Paroles sincères, la Guerre de Cent ans, Madame de Maintenon, les Jacobites, le Luthier de Crémone, le Rendez-vous, Olivier, Severo Forelli, le Pater, Contes en prose, Vingt contes nouveaux, Contes rapides, Longues et Brèves, Les vrais riches, Contes tout simples, Rivales, Mon franc parler, Une idylle pendant le siège, Henriette, Toute une Jeunesse. Aufserdem sind von 9 Gedichten bezügl. Erzählungen (Prologue, les Aïeules, une Sainte, la Grève des Forgerons, l'Épicier, les Parias, le Naufragé, la Veillée, la Marchande de Journaux, l'Homme Affiche) die

vollständigen Titel genannt. -- Wie viele Schüler giebt es in jeder Prima, denen nicht schon ein Viertel von all den aufgezählten Namen, wenn diese nicht eben leerer Schall sein sollen, zuviel ist?

Über die Verwendung Coppéescher Erzählungen in der Schule hat Prof. Dr. Mangold im Januarheft 1895 dieser Zeitschrift etwas absprechend geurteilt. (Ein Druck- oder Schreibfehler verrät, dafs Daudet vor seinen Augen nicht besser dasteht.) Wenn sich diesen contes als Vorstudien zu Gröfserem ein gewisses künstlerisches Interesse nicht absprechen lasse, so versetzten sie doch den Schüler in schlechte Gesellschaft. Im allgemeinen kann ihm Ref. hierin nicht zustimmen. Es hat kein Schriftsteller, dessen Werke nicht von einer nur ephemeren Bedeutung geworden sind, absichtlich für die Schule geschrieben. Ein Primaner aber — und einem solchen, und nicht etwa auch Tertianern, wie es Mangold in seinem Übereifer dem Leser einreden möchte, werden Sachen von Coppée oder Daudet vorgelegt —, der vielleicht schon binnen weniger Monate Student ist und dann oft sogar recht heiklen Fragen und Verhältnissen des menschlichen Lebens näher treten mufs, soll sittlich und ästhetisch bereits so weit gefördert sein, dafs ihm ein Lesestoff, dessen Inhalt nicht ängstlich auf die Moral von Lesestücken in Kinderfibeln und -freunden hinausläuft oder dessen Form nicht auf rein klassischem Kothurn einherstolziert, keinen Schaden zufügen kann. Die allgemeinen Lehrpläne enthalten unter den methodischen Bemerkungen zu Französisch und Englisch folgende Weisung: In den oberen Klassen gilt es, die Bekanntschaft mit dem Leben, den Sitten, Gebräuchen, den wichtigsten Geistesstrebungen zu vermitteln und zu dem Zwecke besonders moderne Schriftsteller ins Auge zu fassen. Damit dürfte sich von selbst die Anfrage erledigen, ob es erlaubt ist, im französischen Unterricht den Schüler, besonders den reifern, in das wirkliche Leben der glänzenden, für die Kulturgeschichte der Jetztzeit so äufserst wichtigen und vielfach auch heute noch tonangebenden Weltstadt, die aber trotzdem das nationale Leben in einem viel höheren Grade beeinflufst als die Hauptstadt irgend eines andern Landes, einzuführen. Selbstverständlich nur in einem den Schulzwecken angemessenen Umfange. Warum gerade Coppée sich hierzu eignet, darüber mögen sich Dr. Krause, der Herausgeber der Pariser Skizzen in der Velhagen & Klasing'schen Sammlung, und der Herausgeber des vorliegenden Bändchens aussprechen. Der erstere entwirft von ihm die nachstehende Charakteristik: „Coppées kleine Prosa-Erzählungen haben im wesentlichen denselben Charakter wie seine poetischen Erzählungen. Wie kein anderer versteht er es, das menschlich und poetisch Interessante, das Malerische des rastlos wogenden hauptstädtischen Lebens mit scharfem Blick zu erfassen und durch eine packende Darstellung mit oft geradezu dramatischer Kraft zum Ausdruck zu

bringen. Der Dichter scheut sich nicht vor der Darstellung des Häfslichen, Betrübenden und Verwerflichen, aber überall leuchtet in wohlthuender Weise seine Menschenliebe, Nachsicht und aufgeklärte, tief sittliche Weltanschauung hindurch. Seine Schreibweise hat etwas aufserordentlich Modernes; der Treue seiner Darstellung zu Liebe schreckt er vor eben im Volksleben entstandenen Wörtern und Wendungen ebensowenig zurück, wie vor Flüchen und Kraftausdrücken oder grammatischen Verstöfsen des gemeinen Mannes. Seine Erzählungen sind daher vorzüglich geeignet, uns in die „Sprache des gewöhnlichen Lebens" einzuführen". Der andere ergänzt diese Mitteilungen auf folgende Weise: „Seine Erzählungen führen uns fast ausnahmslos nach Paris und lehren uns den Pariser kennen, freilich nicht den Pariser der grofsen Boulevards oder den Chauvinisten, der bei irgend welchem politischen Zwischenfalle sich in einem wahren Taumel der Aufregung befindet; nein, sie schildern den echten Pariser Kleinbürger, den unteren Beamten, den Arbeiter". Ref. macht sich diese Urteile ganz zu eigen, und die in ihnen angedeutete Gemütstiefe des Dichters nebst dessen sinniger Art, wie er, dem oberflächlichen Leser fast unbemerkbar, soziale Verhältnisse berührt, sind Eigenschaften, die gerade für Deutsche ihn sympathisch machen dürften. Freilich darf man nicht vergessen, dafs Coppée ein Pariser ist. Er gehört also nach Geburt, Erziehung und Gesinnung jenem Lande an, das unter anderm den Naturalismus grofsgezogen und diesem in künstlerischer Beziehung eine gewisse Existenzberechtigung verschafft hat. Da wird's grofse Vorsicht heischen, die auch für die Schule passenden Stücke auszuwählen und aus diesen Stellen zu entfernen, die verletzend wirken oder aus irgend einem andern Grunde in die Schule nicht hineingehören. Sollte das bei Coppée so schwer sein? Von Heine z. B. hat manches sogar in die Elementarlesebücher Eingang gefunden.

Unser Bändchen enthält 9 Novellen. Jede ist fesselnd geschrieben, was bei einem französischen Autor eigentlich selbstverständlich ist, wohl jede schlägt eine Saite an, die in unserm Innern nachklingt. Auch ist keine, mit Ausnahme der letzten, einer Ehebruchsgeschichte, für die Schule ungeeignet, sogar die Stücke le morceau de pain und un accident sind es nicht. Ref. mufs dies besonders erwähnen, da sie bereits in der oben erwähnten Sammlung von Krause Aufnahme gefunden und deshalb auch von Mangold eine Besprechung erfahren haben, die, so richtig sie im ganzen ist, dennoch eine andere Nüancierung verträgt. In dem ersten machen wir die Bekanntschaft zweier Freiwilliger, die zur Besatzung eines gegen die Deutschen eiligst hergestellten Aufsenwerks von Paris gehören: der eine ist der Träger eines der berühmtesten Namen aus dem hohen französischen Adel, der andere hat keinen Namen, er ist ein Findelkind. Vaterlands-

liebe und die Verpflichtung, welche Heldenthaten der Ahnen den Nachkommen auferlegen, haben den jungen Herzog unter die Fahnen geführt; sein Kamerad dagegen hat sich hauptsächlich deshalb anwerben lassen, um — genug zu essen zu bekommen. Der Unglückliche ist seit seiner Entlassung aus dem Rettungshause als Lehrling, Handlanger, Arbeiter stets von einem wahren Heifshunger verfolgt gewesen, und seine ganze Lebensenergie hat sich auf die Befriedigung der rein animalischen Seite eines ungestümen und niemals zu beruhigenden Erhaltungstriebes gerichtet. Was ist von einem solchen Wesen zu befürchten, was zu erhoffen? Mit Bewunderung, vielleicht zur Beschämung erfahren wir, wie die Seele dieses grotesken Gesellen der edelsten Regung fähig ist, wir sind Zeugen, wie er in der Bethätigung der so schweren Pflicht der Dankbarkeit den Tod findet. Jahre sind seitdem verflossen, da sieht der Aristokrat ein Stück Brot auf der Strafse liegen. Er hatte dereinst, im Kriege, das seinige fortgeworfen, weil es ihm zu hart schien; sein Kamerad, der dann für ihn sein Leben eingesetzt, hatte es aufgehoben, um den eignen Hunger zu stillen. Diese Lehre ist nicht vergessen. Der Herzog führt zwar die in seinen Kreisen übliche Lebensweise fort, aber er wirft kein Brot mehr fort, ja hier hebt er das Stück selber von der Erde auf. — In gewisser Beziehung ein Gegenstück bietet uns die andere Erzählung. Ein Mann aus dem Volke, der keinerlei in die Augen springende Vorzüge aufzuweisen hat, erzwingt durch die Lauterkeit und Selbstlosigkeit seines Charakters unsere bewundernde Hochachtung. Und diesen Mann machen eine Reihe von Umständen in einem unbewachten Augenblick zum — Mörder. Durch einen unglücklichen Zufall hat ein Maurer sein Leben verloren, heifst es. Jener aber in seiner aufrichtigen Weise klagt sich in der Beichte der That an, und obgleich das Opfer ein Lump gewesen ist, der auf dem Punkte stand, zwei Wesen, die ihm auf Erden am nächsten stehen sollten, vollends unglücklich zu machen, so ist er sich dennoch der Schwere seines Verbrechens wohl bewufst, und er sucht es, soweit es in seinen Kräften steht, zu sühnen. Ref. fügt ausdrücklich hinzu, dafs Coppée sich selbst hier durchaus von der Mehrzahl der französischen Romanciers scheidet, die der Leidenschaft und der Persönlichkeit gegenüber dem Herkommen und dem Recht ein gewisses Vorrecht in Anspruch nehmen und daher oft den Fehltritt in beschönigenden, ja in verführerischen Farben darstellen. Von der Unthat selbst handeln nur drei Zeilen! Natürlich zeigt sich auch hier des Dichters glänzende Gabe selbst bei der einförmigen Thätigkeit des Alltaglebens die Poesie herauszufinden, ohne dabei in die affektierte, innerlich falsche Volkstümlichkeit eines Auerbach oder Sudermann zu verfallen. — Und wie lautet Mangolds Urteil? „Le morceau de pain schildert eine Scene aus dem Kriege 1870. Der adelige Kriegsfreiwillige wirft ein Stück Brot

weg, das einer seiner Kameraden aufhebt, worauf jener, reuig, seine Feldflasche auch noch mit ihm teilt. Dafür zieht der Arme für den Adeligen, der gerade gut schläft, auf Vorposten und wird dort vom Feinde getötet. Nach dem Kriege kommt der Adelige abends aus dem Club, stöfst an ein Stück Brot, hebt's auf und legt es, an den toten Kameraden denkend, auf eine Boulevardbank. Voilà tout. Eine Skizze, vielleicht lebenswahr, aber doch ohne rechte Pointe. Man soll offenbar das Aufheben des Brotes durch einen Adeligen bewundern. Wer kann das? Liegt darin etwas Grofses? Un Accident ist die Beichte eines Mörders in allen Einzelheiten — für die Schule so ungeeignet wie möglich".

Ref. hat bereits oben erklärt, dafs sich der unveränderte Textabdruck von Coppéeschen Erzählungen für die Schule nicht immer empfiehlt. So sehe man sich in der reizenden Skizze la robe blanche die folgende Stelle an (pag. 54): Comme il passe à peine une voiture par quart d'heure dans la rue Rousselet, on y laisse jouer les enfants, qui sont nombreux dans les quartiers populaires; car les pauvres gens sont prolifiques et ignorent les doctrines de Malthus. Ils n'ont point le souci de doter le „gosse" ou la fillette, qui entreront en apprentissage à douze ans et gagneront leur vie à seize, et dans aucun ménage d'ouvriers on n'a jamais entendu dire, comme dans Gabrielle:

Si tout va de la belle façon,
Nous pourrons nous donner le luxe d'un garçon.

Das derartiges auch nicht in die Prima hineingehört, sollte doch jedem das pädagogische Taktgefühl sagen. Auch sonst konnte manches im Interesse des deutschen Lesers, der die Geschichte, die Topographie der französischen Hauptstadt nicht in unwesentlichen Einzelheiten verfolgen will, ausgelassen werden. So heifst es z. B. im Anhange von un accident (pag. 41): Saint-Médard, la vieille église de la rue Mouffetard, qu'ont jadis rendue si célèbre le diacre Paris et les Convulsionnaires, est une très pauvre paroisse. Nun fragte jüngst Ref. in der Prima nach Jansenisten. Da stellte es sich heraus, dafs diese bis dahin weder im Geschichtsunterricht noch in den Religionsstunden einer Erwähnung oder gar Besprechung für würdig gehalten waren. Warum sollte das denn, dazu mit der Spektakelgeschichte von dem Wunderheiligen Pâris, der Lehrer des Französischen als nötig ansehen? Und was die rue Mouffetard anbetrifft, so mufs schon Ref., obgleich er sonst ein gutes Stück Pariser Pflasters kennen gelernt, nur gestehen, dafs sie ihm vollständig unbekannt war, und dafs ihm erst aus der Bemerkung bei Krause „südwestlich vom Jardin des Plantes" die ungefähre Lage klar geworden ist. Also weg mit Einzelheiten, wenn sie zum Verständnis eben nicht notwendig sind!

Der Hauptvorzug der Hartmannschen Ausgaben liegt darin, dafs der Kommentar die Realien in erster Reihe berücksichtigt.

Wer da weiſs, was für Schwierigkeiten die Lektüre moderner französischer Schriftwerke in sachlicher Beziehung dem Leser, der mit den Verhältnissen unserer westlichen Nachbarn minder vertraut ist, bietet, wird dem Herausgeber dafür danken, seinem Wissen wie seinem Fleiſs Anerkennung zollen. Natürlich fehlen auch sprachliche Erläuterungen nicht, und auch diese haben von verschiedenen Seiten die günstigste Beurteilung erfahren.

Nur zu billigen ist es, daſs die Anmerkungen in einem besondern Heft untergebracht sind. Selbst vereinzelt lenken die Fuſsnoten den Schüler während des Unterrichts ab, verführen ihn zu einer mangelhaften Vorbereitung. Dagegen muſs erst die Erfahrung lehren, ob das Gummiband, mit welchem das Heft am Deckel des Buches befestigt ist, sich als praktisch erweisen wird. Ein Wörterbuch ist nicht beigegeben, was freilich nur insofern ein Übelstand ist, als im Kommentar manches Wort, mancher Ausdruck mehrmals übersetzt und nur in der eben vorliegenden Bedeutung angegeben und oft Zusammengehöriges auseinandergerissen wird. So ist z. B. die Bedeutung von calotte dreimal angegeben (pag. 5, 30 und 32), étalage begegnet uns ebenfalls dreimal (pag. 1, 19 und 32). Wiederum bei sous-off, das noch einmal vorkommt, heiſst es: Vergleiche die Bemerkung zu Seite 7, Z. 10, und ähnlich bei faits-divers. Aber wenn man (pag. 3) liest: „Die angedeuteten Bazare Grands Magazins du Louvre und Au bon Marché sind Geschäfte von Weltruf“, so kommt die Bemerkung, schon wegen der fehlenden Ortsbezeichnung, einem unvollständig oder verfrüht vor, sobald man, ein paar Seiten weiter, Folgendes über die belle Jardinière findet: „So nennt man einen von den groſsartigen Bazaren (Grands Magazins des Nouveautés), die immer mehr die kleinen Geschäfte verdrängen; la belle Jardinière liegt an der Ecke des quai de la Mégesserie und der rue du Pont-Neuf“. Auch dürfte Ref. nicht der einzige sein, der es als unzweckmäſsig empfindet, wenn z. B. das Nähere über die Ehrenlegion auf drei verschiedene Anmerkungen verzettelt ist.

Fühlbarer als solche Unebenheiten, die man als solche anzusehen gar nicht verpflichtet ist, macht sich der Umstand, daſs der Kommentator sich nicht immer darüber klar zu sein scheint, welchem Bedürfnis er eigentlich abhelfen will. Zuweilen macht es den Eindruck, als ob seine Erläuterungen ausführliche Präparationen seien, die Lexikon, Lehrer wie — eigenes Nachdenken ersetzen sollen. So heiſst es an einer Stelle (pag. 16): „l'Empereur déclare la guerre. Österreich und Sardinien standen 1859 in gespanntem Verhältnis, da letzteres alle Gegner Österreichs aufnahm und die Bildung von Freicorps gestattete. Diesem unhaltbaren Zustand zwischen Krieg und Frieden machte Österreich dadurch ein Ende, daſs es an die sardinische Regierung das Ultimatum stellte, binnen drei Tagen die Armee zu verringern

und die Freicorps aufzulösen. Auf eine ablehnende Antwort marschierten die Österreicher über die Grenze. Napoleon stellte es als seine Pflicht hin, dem Friedensbruch Österreichs entgegenzutreten und den König von Sardinien, seinen Verbündeten, zu unterstützen". — Anderswo heifst es (pag. 11): „est-ce de ma faute, gleichbedeutend mit: est-ce ma faute. Das folgende voyons wird wie eine Interjektion gebraucht, ursprünglich liegt wohl der Gedanke: voyons ce que vous savez dire contre cela zu Grunde, zu übersetzen ist es: Nun, ist das meine Schuld?" — Oder (pag. 14): „perroquet. Mit diesem Worte, das eigentlich „Papagei" bedeutet, bezeichnet man scherzhaft ein Glas Absinth, von der grünen Farbe des Getränks". — Dann (pag. 6): „En bon français; auch wir würden sagen: auf gut deutsch, für: in Wahrheit; vergl. die Wendung Latine loqui". — Hingegen sollte man bei vielen, besonders sprachlichen Anmerkungen meinen, der Herausgeber erstrebe nur vorläufiges Verständnis, da er sich mit der blofsen Verdeutschung von Vokabeln, die dem Schüler fremd sein können, begnügt, die eigentliche Erklärung aber dem Lehrer überläfst. Denn nackte Angaben wie être en ribotte (nebenbei gesagt, im Text steht ribote) = betrunken sein, oder espagnolette de la croisée = Fensterwirbel oder pain bis = Schwarzbrot oder pet-en-l'air = kurze Röckchen, sind ohne nähere Erklärung wohl von demselben Bildungswert wie das „mehr oder weniger gedankenlose Nachschlagen des Dictionnaires". — Einiges scheint für ein akademisches Publikum berechnet zu sein. So erfordert die Anmerkung (pag. 11) „Saulnes. Das *l* ist nach *au* in vielen Eigennamen, die die alte, eigentlich fehlerhafte Orthographie beibehalten haben, stumm; ebenso in La Rochefoucauld, Fourchambault u. a." — zu ihrem Verständnis ein Kapitel aus der historischen Grammatik, und die Anmerkung (pag. 5) „la farce classique. Eine Genossenschaft von Pariser Advokaten, les clercs de la Bazoche, schuf die französische Posse im 13. Jahrhundert, die bekannteste ist die Farce de l'avocat Pathelin" — entscheidet nach einer Seite ziemlich apodiktisch die Frage nach der Entstehung des französischen Nationaldramas (die Zeitangabe mag der Verf. verantworten!). — Dagegen haben manche andere Erklärungen nur mäfsige Sekundaner im Auge. Aber Schülern, denen die Übersetzung von mon capitaine oder pour rien oder la main sur la conscience Schwierigkeiten macht, denen die grammatische Regel, welche der Wendung à lui faire raconter zu Grunde liegt, unbekannt ist, dürfen nicht Coppéesche Novellen zur Lektüre vorgelegt werden.

An sich jedoch sind die Anmerkungen meist zweckentsprechend, ja stellenweise geradezu musterhaft. Vor allem ist die Behandlung der Realien eine vorzügliche Leistung. Mag es eine Notiz aus der Geschichte oder der Geographie, aus der Litteratur oder dem gesellschaftlichen Leben sein, jede ist von einem Kenner ge-

schrieben. Besonders ausführlich sind topographische Fragen behandelt. Freilich eine Strafsenkarte von Paris würde manches bei ihnen überflüssig machen. Aufgefallen ist dem Ref. nur Folgendes. Das Unrichtige in den Anmerkungen (pag. 22) grand' messe und (pag. 36) faubourg St. Antoine ist wohl nur durch ein Versehen hineingekommen. Dann müfsten Ausdrücke wie galopin déguenillé oder pinceau d'Holbein oder pître erklärt werden. Bei dem letzten Worte hat Ref. selbst eine Probe angestellt. Er konstatierte zunächst, dafs bei den 28 Primanern des hiesigen Gymnasiums neun verschiedene französische Lexika (leider meist Taschenwörterbücher!) im Gebrauch sind. Als nun pître aufgeschlagen werden sollte, da versagten die Wörterbücher in 22 Fällen ganz, dreimal wurde la pître und nur zweimal das richtige le pître = Hanswurst gefunden.

Die Aussprachebezeichnungen sind richtig. Bei ihrer Fülle hätte aber auch die Aussprache von z. B. obus oder peloton erwähnt werden können.

Im ganzen, mufs Ref. gestehen, ist das Hartmannsche Unternehmen in guten Händen: es wird ihm an Erfolg nicht fehlen. Freilich, wenn sich die Herausgeber zu erheblichen Streichungen und Kürzungen verständen, dann wäre wohl ein gröfserer Erfolg zu wünschen.

Deutsch-Krone. A. Rohr.

Flügel-Schmidt-Tanger, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache für Hand- und Schulgebrauch. Zwei Bände. Braunschweig 1896, George Westermann. Band I: X u. 968 S. Band II: X u. 1006 S., geh. 10 M, geb. in zwei Leinenbänden 12,50 M, in zwei Halbfranzbänden 13 M.

Eine rege Thätigkeit herrscht seit einem Jahrzehnt auf dem Gebiete der englischen Lexikographie. Während in England Murrays monumentales Lexikon langsam vorschreitet und in Deutschland Murets weit angelegtes, fast nach encyklopädischer Vollständigkeit strebendes Wörterbuch allmählich seiner Vollendung entgegengeht, sind inzwischen nicht nur neue Auflagen des grofsen Flügelschen Werkes, des Thieme-Preufser, des Köhler u. a., sondern auch ein neues Lexikon erschienen, das den Titel Flügel-Schmidt-Tanger führt. Dieses nunmehr seit Jahresfrist vorliegende Wörterbuch gehört ohne Zweifel zu den erfreulichsten Leistungen auf diesem Felde. Die Verfasser, beide mit den Ergebnissen der englischen Sprachwissenschaft aufs innigste vertraut und als gründliche Kenner des Englischen bekannt, haben es sich zur Aufgabe gestellt, unter Anlehnung an Felix Flügels Universal Dictionary ein möglichst brauchbares Hand- und Schulwörterbuch herzustellen. Mit ziemlicher Bestimmtheit läfst sich schon jetzt behaupten, dafs sie dieses Ziel erreicht haben, und dafs ihr Wörterbuch in mancher Beziehung auf so hoher Stufe der Vollkommenheit steht wie kaum ein anderes. Die technische Einrichtung

des Buches und die Anordnung des Stoffes ist durchaus zweckentsprechend und vortrefflich; besonders rühmenswerte Vorzüge sind klarer und grofser Druck, keine kleinliche und die Deutlichkeit beeinträchtigende Raumersparnis, Übersichtlichkeit innerhalb der einzelnen Artikel, Scheidung gleichlautender Wörter verschiedenen Stammes, sorgfältige und zuverlässige Aussprachebezeichnung und nicht zum geringsten der niedrige Preis.

Was den Wortschatz anlangt, so erklären die Verfasser in der Vorrede, dafs sie nach dem Ruhme absoluter Vollständigkeit — was übrigens ein unerreichbares Ziel wäre — nicht gestrebt und nur aufgenommen haben, was die Umgangssprache und die Litteratur an Sprachstoff bieten. Während Provincialismen und Slang, die sowohl in der Umgangssprache, wie im Roman und Drama eine bedeutende Rolle spielen, gebührend berücksichtigt und auch die Amerikanismen stark herangezogen werden, sind die technischen gewerblichen Ausdrücke nicht in solchem Umfange vertreten, sondern nur in so weit als sie dem Nicht-Fachmanne zu begegnen pflegen. Leser technischer Werke werden daher eines besonderen technologischen Wörterbuches nicht entraten können. Es wird Anerkennung finden, dafs zu den botanischen und zoologischen Bezeichnungen auch noch der wissenschaftliche lateinische Name hinzugesetzt ist, vielleicht das einzige Mittel, das eine sichere Übersetzung verbürgt in den nicht seltenen Fällen, wo ein und dasselbe Wesen in verschiedenen Landschaften verschieden bezeichnet wird. Meiner Meinung nach hätte es sich empfohlen, auch den Namen der chemischen Stoffe und Verbindungen der gröfseren Deutlichkeit wegen die chemischen Formeln beizufügen, wie Muret dies that. Auffällig dürfte es scheinen, dafs in dem deutsch-englischen Teil die deutschen Ausdrücke des Turnens sich nur in so geringer Zahl finden; Worte wie Hechtsprung, Hoch-, Tiefsprung, Kniewelle, Armbeuge und dergl. wird der Engländer vergeblich suchen. Dafs die Verfasser über das Zeitalter Elisabeths nicht hinausgegangen sind und hier auch nur Shaksperes Sprachschatz berücksichtigt haben, war durch den Zweck des Buches bedingt.

Es sei mir gestattet auf Einzelheiten, die mir beim Gebrauch aufgestofsen sind, hinzuweisen. So vermifst man unter get die Verbindung I have got to do in der Bedeutung von I have to do. Fuss and feathers, Aufputz, hohler Prunk; to give s. o. a boost jem. nachhelfen; tousled about the head mit wirrem Haar; my ownty-donty self ich ganz allein, sind Amerikanismen, die wohl Aufnahme verdienten. Bei Afghan fehlt die Bedeutung Wagendecke, bei peal und Bismarck die Farbenbezeichnung, desgl. bronze-boots Goldkäferschuhe; hogwash kann aufser Spülicht auch Gewäsch, squirrel nicht nur das Tier, sondern auch Pelzwerk bezeichnen; wheedlesome und maltreat fehlen. Bei make wäre zu erwähnen gewesen, dafs make-believe als Adjektiv in der Bedeutung

„scheinbar“ vorkommt (z. B. ornamented with make-believe bastions).

Um so rückhaltloseres Lob läfst sich nach diesen geringen Ausstellungen dem zweiten Teil spenden, welcher in noch höherem Grade als der erste die selbständige Arbeit der Verfasser in helles Licht setzt. In jedem Artikel sieht man das Bemühen, dem deutschen Ausdruck in allen seinen Bedeutungen gerecht zu werden und die denkbar beste Übersetzung für sprichwörtliche, familiäre und slangartige Wendungen zu finden. Bietet somit dieser Teil mehr als für unseren Schul- und Handgebrauch nötig wäre, so wird er ganz besonders dem Bedürfnis des Engländers entgegenkommen und selten im Stich lassen.

Um zum Schlusse von der Aussprachebezeichnung zu reden, sei von vornherein erwähnt, dafs dafür eine phonetische Umschrift nicht gewählt worden ist. Sollte dies in den Augen mancher Phonetiker ein Mangel sein, so werden alle besonnenen Fachgenossen es begreiflich finden, dafs die Verfasser bei dem heutigen noch so wenig befriedigenden Zustand und der Verschiedenheit der Lautschriftsysteme sich gescheut haben, sich irgend eines dieser Systeme anzueignen, die zumal Lernenden die Erwerbung der richtigen Aussprache nicht leichter machen würden, als die von Sch.-T. verwendete Worcestersche Bezeichnung es thut. Freilich sind die Verfasser genötigt gewesen, diese der gröfseren Genauigkeit wegen durch einige Hinzufügungen zu vermehren und zu verbessern. Im ganzen aber ist die Zahl und Beschaffenheit der Zeichen derart, dafs sie unschwer zu erlernen und eine richtige Aussprache zu vermitteln geeignet sind.

Durch diese das Werk kennzeichnenden Bemerkungen wird, hoffe ich, der Leser sich bewogen fühlen, es selber in Augenschein zu nehmen; ich zweifle nicht, dafs er mit mir zu dem Ergebnis kommen wird, dafs wir in dem Wörterbuch von Fl.-Sch.-T. ein Hülfsmittel besitzen, das wie wenige geeignet ist zum Gebrauch in Schule und Haus empfohlen zu werden.

Berlin. G. Opitz.

---

1) W. Wattenbach, Das Schriftwesen im Mittelalter. Dritte, vermehrte Auflage. Leipzig 1896, Verlag von S. Hirzel. IV u. 670 S. 8. 14 M.

In den 20 Jahren, die seit der zweiten Auflage von Wattenbachs Schriftwesen verflossen sind, hat eine sehr eifrige wissenschaftliche Thätigkeit besonders in Deutschland und Frankreich, aber auch in anderen Kulturstaaten über viele Einzelheiten der Geschichte unseres Schriftwesens neues Licht verbreitet. Für die Streitfragen z. B. über die Zeit der Erfindung und über das erste Vorkommen des Baumwollenpapiers und des Linnenpapiers ist jetzt eine ganz neue Epoche begründet worden durch die Fortschritte der mikroskopischen und chemischen Methode. Dazu

kamen die grofsen Entdeckungen sehr alter Papiere im Fajum. Papier aus roher Baumwolle hat es nie gegeben. Auch Wattenbach bescheidet sich S. 140, „dafs es kein Baumwollenpapier gegeben hat, und dafs, was wir dafür hielten und was in allen Beschreibungen so genannt wird, nur anders bereitet ist“. Wie hier, so ist auch sonst die bessernde Hand des Herausgebers zu erkennen. Seine ununterbrochene Beschäftigung mit dem Gegenstande ist dieser neuen und stark vermehrten Auflage sehr zustatten gekommen.

Wattenbachs Buch, dessen Anlage dieselbe geblieben ist, bietet mehr als der Titel verspricht. Nicht nur sind eine Menge Fragen der Diplomatik einbezogen, sondern es wird auch das griechische und römische Schrift- und Buchwesen ausführlich erörtert. So ist das Material, das diese ebenso gelehrten wie stilistisch gefälligen Darlegungen verarbeiten, ein ungeheures. Die römischen Militärdiplome, die griechischen Orakelanfragen von Dodona, die antiken Wachstafeln der Goldbergwerke Siebenbürgens, die Diptychen und Triptychen des L. Caecilius Iucundus in Pompeji, griechische und römische Backsteininschriften sowie die antiken Schreibwerkzeuge werden ausführlicher erörtert, als es irgend jemand von einem Buche über das Mittelalter erwarten kann; ein besonderer Abschnitt ist auch dem Buchhandel der Griechen und Römer gewidmet. Dem Verfasser kommt es offenbar darauf an nachzuweisen, wie das Mittelalter an das Altertum anknüpft. Was Wattenbach über die Wachstafeln des Mittelalters bietet, enthält manchen anziehenden kleinen Beitrag zur Schulgeschichte. So kamen in Lübeck beim Ausräumen einer alten zur Jacobischule gehörigen Kloake Wachsschreibtafeln mit Schülerschriften des 15. Jahrhunderts, Schreibstifte, Tintenfässer, Dammsteine und Strafhölzer zum in die Hand klappen an den Tag. Hatte man doch den Spruch:

Non debent parvi tabulis graphioque carere,

und die carmina Burana S. 251 sagen:

Stilus nam et tabulae
Sunt feriales epulae
Et Nasonis carmina
Vel aliorum pagina.

Mehr noch als in Buch I (Schreibstoffe), II (Formen der Bücher und Urkunden) und III (die Schreibgeräte und ihre Anwendung) tritt das allgemeine kulturhistorische Interesse, das sich an Wattenbachs Werk knüpft, in dessen zweitem Teile hervor. Dieser zerfällt in folgende Kapitel: IV. Weitere Behandlung der Schriftwerke, V. Die Schreiber, VI. Buchhandel, VII. Bibliotheken und Archiv. Der Abschnitt über Malerei IV 3, S. 344 ff. verfolgt die künstlerische Ausstattung der Handschriften in den verschiedenen Ländern Europas bis zu den Zeiten vom 14. Jahrhundert ab, als sich diese Kunst immer mehr popularisierte. Theo-

logische, juristische und historische Gegenstände wurden auch schon früh durch Holzschnitt verziert. Die feinere Kunst trennte sich vom Gewerbe; „was auch nach den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts noch mit Aufwand verfertigt wird, hat nur selten den hohen Kunstwert, niemals den ganz eigentümlichen anmutigen Reiz der mittelalterlichen Kunst" (S. 386). Weitreichendes kulturhistorisches Interesse kann insbesondere der Abschnitt „Mönche als Schreiber" beanspruchen. Auch die Legende hat das Verdienst dieser Schreiber verherrlicht. Dem Schottenmönch Marian in Regensburg leuchteten anstatt der vergessenen Lichter drei Finger der linken Hand gleich Lampen. Dietrich, der erste Abt von St. Évroul, der selbst ein trefflicher Schreiber war und seine Mönche auf alle Weise zu gleicher Thätigkeit heranzuziehen suchte, pflegte ihnen die Geschichte eines sehr leichtsinnigen und sündhaften Klosterbruders zu erzählen, der aber ein eifriger Schreiber war und einmal aus freien Stücken einen enormen Folianten geistlichen Inhaltes abgeschrieben hatte. Als er starb, verklagten ihn die Teufel, die Engel aber brachten das grofse Buch vor, von dem nun jeder Buchstabe eine Sünde aufwog, und siehe! es war ein Buchstabe übrig. Da wurde seiner Seele verstattet zum Körper heimzukehren, damit er noch auf Erden Bufse thun könne.

Dem Werk ist ein Schlufswort S. 642 ff. beigegeben, welches die zahlreichen Einzelheiten der vorausgegangenen Untersuchungen durch einige allgemeine Betrachtungen zusammenfafst. Hier wird in grofsen Zügen der Gang des antiken und mittelalterlichen Schriftwesens geschildert und gezeigt, wie dessen ganze Entwickelung den reformatorischen Bestrebungen Luthers mächtig zu Hülfe kam. Als Einleitung ist eine Geschichte der Paläographie und Diplomatik vorausgeschickt von ihren Anfängen bis zum „Zeitalter der Photographie" (§ 5, S. 32 ff.). Es ist indessen aus Wattenbach nicht recht zu erkennen, wie tief eingreifend die photographische Wiedergabe mittelalterlicher Urkunden für die diplomatische Kritik, speziell für den Nachweis ganzer Schreibschulen und einzelner Schreiber insbesondere auch bei Fälschungen geworden ist. Von der einschlagenden Litteratur sei aufser den von Wattenbach in diesem Paragraph genannten Werken noch erwähnt: O. Pofse, Die Lehre von den Privaturkunden. Mit 40 Tafeln, nach den photographischen Aufnahmen des Verfassers in Lichtdruck ausgeführt (Leipzig 1887) und: Specimina palaeographica registrorum pontificum ab Innocentio III ad Urbanum V Leoni XIII. pontifici maximo quinquagesimum eius ab inito sacerdotio annum honestandi caussa archivi pontificii praepositorum conlegium offert .. P. Henricus Denifle collaborante Georgio Palmieri, Romae typis Vaticanis 1888.

Von Einzelheiten ist dem Referenten aufgefallen, dafs S. 411 die „erste Leistung sorgsamer Urkundenkritik im Mittelalter" dem Petrarca zugeschrieben wird. Schon Innocenz III. hat eine ganze

Reihe verschiedener Arten von Fälschungen unterschieden, und seine einschlagenden, höchst scharfsinnigen Ausführungen muten fast ganz so an wie die Kritiken unserer modernen Diplomatiker. Vermifst wird S. 214, 463 ein Hinweis auf Michael Tangl, Die päpstlichen Kanzleiordnungen von 1200—1500, Innsbruck 1894. Zu der S. 467 verzeichneten Litteratur über Lohnschreiber ist während des Druckes hinzugekommen Lud. M. Hartmann, Ecclesiae S. Mariae in Via Lata tabularium 1895 (vgl. besonders S. XXII) und Kehr Göttinger gel. Anz. 1896 S. 18 ff. und Abhandlungen der Göttinger Gesellschaft der Wissenschaften 1896. N. F. 1. Bd. Eine Anzahl anderer Nachträge bietet Wattenbach in der Vorrede. Die Register sind vermehrt; doch ist für eine vierte Auflage ein Register der erläuterten Autorenstellen zu wünschen. Dies würde besonders klassischen Philologen, die diesen Studien in der Regel ferner stehen, von Nutzen sein; umfafst doch das Register allein der erklärten griechischen Ausdrücke mehr als zwei enggedruckte Seiten. Die Verlagsbuchhandlung hat Wattenbachs Werk, seinem gediegenen Inhalte entsprechend, ganz vorzüglich ausgestattet.

2) W. Martens, Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil: Geschichte des Altertums. Hannover 1896, Manz & Lange. IV u. 155 S. 8. 1,60 M.

Den Anstofs zur Ausarbeitung des vorliegenden „Leitfadens der Geschichte" gab zunächst der Wunsch, denjenigen Anstalten, die sich im Geschichtsunterricht der oberen Klassen des von demselben Verfasser geschriebenen und in demselben Verlage erschienenen „Lehrbuchs der Geschichte" bedienen, auch für die mittleren Klassen ein Lehrmittel zu bieten, das auf den gleichartigen wissenschaftlichen und erzieherischen Grundsätzen beruht und so die Vorstufe zu jenem bildet. Im Interesse gröfstmöglicher Einheit des geschichtlichen Unterrichtes ist es prinzipiell ganz richtig, dafs Hauptlehrbuch und die Vorstufen dazu nach denselben Grundsätzen und womöglich von denselben Verfassern gearbeitet sind; dies ist namentlich für die zahlreichen Anstalten wichtig, wo der Geschichtsunterricht auf mehrere Lehrkräfte verteilt ist. So hat denn auch, um beispielshalber nur zwei recht gute Lehrbücher anzuführen, für die preufsischen Gymnasien das von Jaenicke (Breslau, Trewendt) seine Vorstufe von demselben Verfasser (für die mittleren Klassen im Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin), für die sächsischen Gymnasien das von Kaemmel-Ulbricht (Dresden, Höckner) seine Vorstufe durch die von Ulbricht, Schmidt und Enderlein geschriebenen „Erzählungen" (Dresden, Höckner) erhalten. Der neue „Leitfaden von Martens" trägt indessen auch seine volle Berechtigung in sich selbst: er ist klar und anschaulich geschrieben und ein sehr gutes pädagogisches Lehrmittel. Kenntnis der alten Sprachen wird in ihm nicht vorausgesetzt. Er eignet sich daher z. B. auch recht gut

für Realschulen, höhere Bürgerschulen und überhaupt für solche Lehranstalten, in denen Griechisch gar nicht und Latein entweder auch gar nicht oder nur wenig getrieben wird.

Das Hauptaugenmerk richtete der Verf. darauf, Stoff und Darstellung der durchschnittlichen Fassungsgabe der Altersstufen der Mittelklassen anzupassen. Er behielt dabei stets den Spruch des alten Kästner im Gedächtnis:

Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann;
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan:
Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein
Die pädagogischen Männlein.

Die Darstellung ist dem Verfasser überall, die Stoffauswahl zumeist gelungen. Ref. glaubt allerdings, dafs der Umfang des Buches, von dem Verf. selbst im Vorwort sagt, dafs er auf den ersten Blick etwas grofs erscheinen dürfte, nicht nur von dem mit bestem Erfolg innegehaltenen Bestreben nach einer gewissen Breite der Darstellung herrührt, welche Anschaulichkeit und Lebendigkeit fördert; auch nicht nur von der ebenfalls sehr rühmenswerten Einrichtung eines grofsen, den Augen wohlthätigen Druckes, der in mehreren an Gröfse wachsenden Typen alle die Gedächtnisarbeit unterstützenden Umstände berücksichtigt. Vielmehr glaubt er, dafs eine noch gröfsere Beschränkung der immerhin etwas zu reichlichen Masse des Stoffes dem Leitfaden zum Vorteil gereicht hätte. So konnte z. B. S. 126 die Auseinandersetzung über den julianischen und gregorianischen Stil sehr wohl in diesem Buche für Mittelklassen wegbleiben.

Überall verrät sich in dem Leitfaden von Martens die geschickte Hand eines erfahrenen Lehrers. So ist es z. B. gewifs richtig, dafs die Quantitäten der antiken Orts- und Personennamen durchweg angegeben sind, z. B. Augīas, Philoktēt; ebenso ist im Bedarfsfall der Accent beigefügt, z. B. Herodót. Die Form Patrŏklus S. 13 ist aber ein Unding, halb lateinisch und halb griechisch. Die griechischen Eigennamen sind nach der lateinischen Fassung gegeben. Es ist aber doch fraglich, ob es — schon um falsche Aussprache zu verhüten — nicht besser ist, wie dies z. B. Egelhaaf thut, Antal*k*idas und de*k*eleischer Krieg statt Antalcidas und deceleischer Krieg zu schreiben, wie S. 53, 58 geschieht. Kunáxa statt Kúnaxa ist S. 57 wohl nur Druckfehler. Dergleichen begegnen sehr selten. Sehr gut ist auch, dafs den antiken Ortsnamen die geographischen Bezeichnungen der Gegenwart, bei fremdsprachlichen mit Angabe der Aussprache, beigegeben sind. Vortrefflich ist die Nutzbarmachung der beigegebenen Karten durch das „Verzeichnis der geographischen Namen“ S. 148 ff.; hier bezeichnet die römische Zahl die Nummer der Karte, die beiden lateinischen Buchstaben das Quadrat, wo der Name verzeichnet ist. Hierdurch ist mehr als ein blofser Ersatz des Geschichtsatlas geboten, bei dem der Schüler meist noch eines Hinweises bedarf,

wo er suchen soll. Doch wird der Lehrer gut thun, bei der ersten Benutzung die Zöglinge auf den richtigen Gebrauch der Karten und des Namenverzeichnisses aufmerksam zu machen. Besonders sei auch noch auf die geschickte Art von Martens hingewiesen, die schwierigen Verfassungsangelegenheiten den Mittelklassen verständlich zu machen.

Dafs sich bei dem Verf. pädagogisches Geschick und gediegenes wissenschaftliches Studium verbindet, verrät sich an mehr als einer Stelle. So erkennt der Leser bei dem Bericht über die Schliemannschen Ausgrabungen in Troas S. 12 die Ergebnisse wieder, welche die Ausgrabungen nach Schliemanns Tode zu Tage gefördert. Mit Recht vermeidet Martens S. 50 zu erzählen, dafs Perikles an der Pest gestorben sei, was man so häufig liest. Ob es indessen ganz richtig ist, dafs der grofse Staatsmann, wie Martens berichtet, „an einem schleichenden Fieber“ starb, bleibt zweifelhaft. Die Frage ist soeben aufs neue besprochen in dem vortrefflichen, ein ungeheures und weit verstreutes Material verwertenden Werk von B. M. Lersch, „Geschichte der Volksseuchen nach und mit den Berichten der Zeitgenossen, mit Berücksichtigung der Tierseuchen“, Berlin, Karger 1896, S. 6 ff. Darnach führte „eine Abzehrung von längerer Dauer“ den Tod des Perikles herbei.

Der zweite Teil des Leitfadens von Martens, der Mittelalter und Neuzeit zusammenfassen wird, soll im Herbst 1896 ausgegeben werden. Ref. möchte für diesen noch zwei Wünsche äufsern: einmal dafs die Zeittafeln mit etwas gröfseren Typen gedruckt werden möchten, und dann dafs ein auf beide Teile bezügliches Namensverzeichnis, das unter andern auch die Götter und Heroen mit zu umfassen haben würde, beigegeben werden möchte.

Marburg. Eduard Heydenreich.

Otto Liermann, Graf Albrecht v. Roon, Kriegsminister und Feldmarschall. Ein Bild seines Lebens und Wirkens. Leipzig und Frankfurt a. M. o. J., Verlag der Kesselringschen Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). IV u. 42 S. 8. 0,60 M.

In weiteren Kreisen des deutschen Volkes Anteil zu erwecken an dem noch viel zu wenig bekannten Lebensbilde des Waffenschmiedes der deutschen Einheit, ist der Zweck dieser biographischen Skizze. Die Absicht des Verf.s verdient umsomehr unsere Zustimmung, als es an einem zusammenfassenden Lebensbilde dieses bedeutenden Mannes, von dem Artikel „Roon“ in der Allgemeinen Deutschen Biographie abgesehen, noch immer fehlt. Seine Arbeit reiht sich den in den letzten Jahren über Roon veröffentlichten Werken ergänzend an.

Verf. ist seiner Aufgabe auf Grund eingehender Studien in einer Weise gerecht geworden, welche die Lektüre des Schriftchens zu einem wahren Genufs macht. In vier Kapiteln (aus der Jugendzeit; aus den Lehr- und Wanderjahren; aus den Minister- und

Meisterjahren; der Feierabend und das Ende seines Lebens) behandelt er das Leben eines Mannes, der bis zum 70. Lebensjahre, in welchem er seinen Abschied als preufsischer Kriegsminister und Ministerpräsident nahm, ununterbrochen mit ganzer Kraft und mit Erfolgen, wie sie selten einem Sterblichen vergönnt sind. im Dienste von König und Vaterland gestanden hat. Wir lernen ihn als einen Mann von unermüdlicher Arbeitskraft, von scharfem Verstande, der fremde Tüchtigkeit neidlos anerkannte, als einen Freund frohsinniger Geselligkeit, aufserdem aber auch als einen Mann von Charakter schätzen, welcher z. B. den Mut hatte, die Stelle eines Militärgouverneurs für den nachmaligen Kaiser Friedrich III. auszuschlagen, weil er sein politisches Glaubensbekenntnis nicht wechseln wollte. König Wilhelm wufste den charaktervollen Entschlufs in hochherziger Weise zu würdigen. Man empfindet es mit, wie treffend der vom Kaiser Wilhelm I. gewählte Wappenspruch für den am 16. Juni 1871 in den Grafenstand erhobenen Minister von Roon war: „Echt und recht in Rat und That“.

Von dem sonstigen Inhalte des Schriftchens sei hervorgehoben, dafs die Einführung der Heeresreorganisation in Preufsen mit Recht Roons Meisterwerk genannt wird. Welchen persönlichen Anteil er an den Grundzügen des durchgeführten Entwurfes gehabt hat, bedarf aber noch der Aufklärung. Nach der Meinung des Verf.s herrschte über die Mängel der alten preufsischen Heeresverfassung und über die Mittel zur Abhilfe zwischen Roon und seinem König völlige Übereinstimmung. Die Folge dieser Auffassung ist, dafs König Wilhelm I. nach der Darstellung des Verfassers in der Sache der Heeresreform, die er doch für sein eigenstes Werk erklärt hat, hinter seinen Minister zurücktritt. Sollte Verf. in dieser Beziehung aus erklärlicher Vorliebe für seinen Helden nicht zu weit gegangen sein? Ganz anders urteilt v. Sybel über den Anteil Roons an der Umgestaltung des preufsischen Heerwesens, welcher Begr. d. Dtsch. R. Bd. II S. 376 sagt: „Obwohl er (Roon) vor kurzem einen eignen, von dem amtlichen weit abweichenden Reformplan vorgelegt hatte, stellte er sich jetzt doch den Ansichten seines höchsten Kriegsherrn unbedingt zur Verfügung; er erklärte sich bereit, nach den Befehlen des Regenten die Reform im Heere durchzuführen und im Landtag zu vertreten“. Diese Darstellung deckt sich zugleich mit der eigenen Erklärung König Wilhelms I. und der allgemeinen Überzeugung, obwohl sie Verf. befangen nennt. Indessen verspricht er in einer Anmerkung, die Kernfrage an anderem Orte gelegentlich zu beleuchten.

Als das Denkmal für den Generalfeldmarschall Albrecht Grafen von Roon in Görlitz enthüllt wurde, nannte ihn der damalige preufsische Kriegsminister, Bronsart v. Schellendorff, „das unerreichte Vorbild eines preufsischen Kriegsministers“. Eine Abbildung des Denkmals ist dem Büchlein beigegeben, welches mit

gründlicher Sachkenntnis und zündender Kraft der Sprache geschrieben ist und daher die wärmste Empfehlung verdient. Auffallend ist, dafs von dem Familienleben Roons, dessen Schilderung doch in einem Lebensbilde nicht fehlen darf, blofs erwähnt wird, er habe sich verheiratet und in der Schlacht bei Sedan seinen zweiten Sohn Bernhard verloren.

Stargard i. Pomm. R. Brendel.

---

1) A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. IV. Band, 2. Hälfte, 2. Abteilung: Siegmund Günther, Mathematische Geographie. 44 S. Alfred Kirchhoff, Geographie. München 1895, Beck. 67 S. 8. 2,50 M.

In der einleitenden Besprechung von „Wesen und Begriff der mathematischen Geographie“ setzt Günther für dieses „Grenzgebiet der Mathematik und der Erdkunde“ als Zielbestimmung: „Der Ort eines zur Erde gehörigen Punktes soll im Raume genau und eindeutig bestimmt werden. Damit dies möglich sei, mufs natürlich zu allererst über die Gestalt und Gröfse des Erdkörpers Klarheit geschaffen sein; nächstdem müssen Hülfsmittel bereitstehen, um auf der als sphärisch erkannten Erde eine exakte Ortsbestimmung vornehmen zu können; zuletzt endlich bedarf es einer vollständigen Kenntnis der Bewegungen der Erde im Raume“. Der Hauptteil der Abhandlung beschäftigt sich mit der Didaktik auf der mittleren Unterrichtsstufe der höheren Schulen, während der Oberstufe zum Teil auch in den mit Litteraturangaben ausgestatteten Anmerkungen ergänzend gedacht wird. In den Kapiteln 5—8 werden die erste Orientierung an der Himmelskugel, Bewegungen von Sonne, Mond und Planeten, elementare physische Aufgaben und die Gestalt der Erde auf knappstem Raume so klar und mit einer so nützlichen Fülle zum Teil durch ihre Einfachheit überraschender Weisungen entwickelt, dafs kein Lehrer dieser Lektüre entraten kann. Bedenken sind dem Ref. nur bei dem Beweise von der Kugelgestalt der Erde erwachsen. Nun zweifelt ja wohl kaum ein homo sapiens an der Kugel- oder kugelähnlichen Gestalt unseres Planeten, aber ein wirklich zwingender Beweis ist nicht vorhanden. Auch der von G. warm verteidigte erweckt durch die Ausstattung mit „leuchtet ein“ — „mufs“ — „natürlich“ die Vermutung, dafs er dem Verf. selbst nicht so durchaus überzeugend erscheinen mufs; denn wenn man etwas für unwiderleglich hält, bedient man sich dieser Ausdrücke nicht. In der That ist auch das punctum saliens S. 25 Z. 5 kein Beweis. — Es folgen weiter im Texte Erdmessung, Ortsbestimmung, Entfernung der Himmelskörper, das ptolemäische und das copernikanische Weltsystem, kosmische Physik und Chronologie. Die Abhandlung schliefst mit der Besprechung einiger Apparate zur mathematischen Geographie.

Kirchhoff stellt an die Spitze seiner Abhandlung die Begriffserklärung: „Geographie oder Erdkunde ist die Wissenschaft von der Erde sowie von der Wechselbeziehung zwischen der Erde und ihren Bewohnern" — und wendet sich alsbald zur Verteidigung der Zweiteilung der Geographie in „allgemeine Erdkunde" und „Länderkunde" gegenüber der Dreiteilung: 1) mathematische, 2) physische, 3) politische Geographie, einer Verfechtung, die teils mit ausdrücklichen Worten, teils immanent die ganze Arbeit durchzieht. Auch wer anderer Meinung ist und nicht allen Forderungen zu folgen vermag, die der Hochschullehrer für den Unterrichtsbetrieb an den höheren Lehranstalten aufstellt, darf in keinem Falle diese Blätter ungelesen lassen, die in lebendigster Auffassung des Stoffes und in der Einstreuung greifbarer, mit der Sachkunde des Meisters verknüpfter Vergleiche und Beispiele einen ganz besonderen Reiz besitzen. Der gröfste Teil der Arbeit ist der Heimatskunde mit der Einführung in die erdkundlichen Grundanschauungen und das Kartenverständnis gewidmet und der Länderkunde, für die in der Landeskunde von Thüringen und dem Harze ein mit Karten ausgestattetes Lehrbeispiel geliefert wird. Das Kartenzeichnen des Lehrers, Anschauungsmittel, litterarische Quellen für den Lehrer, Namenaussprache bleiben nicht unberührt, und den Schlufs bildet ein kurzes Kapitel über allgemeine Erdkunde. Gewagt erscheint das Urteil auf S. 46: „Zu den besten Leitfäden der Erdkunde gehören diejenigen, die ... Jahr für Jahr neue Auflagen erleben und diesen Vorzug ausnutzen, um ihre sämtlichen Angaben dem Fortschritt der Zeit anzupassen". Abgesehen davon, dafs dem durch die ministeriellen Bestimmungen in Preufsen ein Riegel vorgeschoben ist, sollte einem grauen vor der Unruhe, die dadurch in den Unterricht hineingetragen würde.

2) G. Kollm, Verhandlungen des XI. Deutschen Geographentages zu Bremen am 17., 18. u. 19. April 1895. Mit 2 Tafeln. Berlin 1896, Geographische Verlagshandlung Dietrich Reimer. LIX und 228 S. 8. — Dazu Katalog der Ausstellung des Geographentages vom 14. bis 21. April. Herausgegeben von der Ausstellungskommission. 110 S. 8. 6 M.

Der satzungsmäfsig der Schulgeographie gewidmete Nachmittag des Geographentages hat zwei Vorträge gebracht, deren erster, nachträglich im Drucke durch anregende Beispiele erheblich erweitert, von R. Lehmann-Münster gehalten ist und den Bildungswert der Erdkunde behandelt. Es heifst die Sache wohl am rechten Ende angreifen, wenn zur Förderung des geographischen Unterrichts dargelegt wird, welchen Wert das erd- und länderkundliche Wissen an sich besitze, und dafs zweitens aber auch der Einführung in den Kausalzusammenhang jenes Wissens hohe Bedeutung für die allgemeine Geistesbildung und die Schulung des Denkens innewohnt. An den Vortrag hat sich

eine recht bewegte Erörterung geschlossen über den Wert bezw. Unwert der Lehrpläne in den einzelnen deutschen Staaten, über die Frage, ob die Erdkunde im Unterrichte der höheren Schulen mit der Geschichte oder den Naturwissenschaften zu verbinden, oder aber als selbständiges Fach zu behandeln sei, und schliefslich sind daraus zwei Leitsätze (S. XXXIV) gezeitigt, die mit ungewöhnlich nachdrücklicher Begründung den Unterrichtsverwaltungen sämtlicher deutschen Staaten überreicht werden sollen. — Über den Wert und die Verwendung von Anschauungsbildern im geographischen Unterricht redet A. Oppel-Bremen. — Ein Antrag Rohrbach-Gotha geht dahin, dafs es dringend wünschenswert sei zu erklären, „dafs allen für den Unterricht bestimmten Karten in Merkators Projektion nach Süden die gleiche Ausdehnung gegeben werde wie nach Norden, so dafs der Äquator die Höhe der Karte halbiert“. Bekanntlich pflegen diese Karten im Norden bis zum 80. Parallelkreis zu gehen, während der Süden nur den 60. erreicht, und der Gefahr, dafs hieraus den Schülern ein unsymmetrisches und entstelltes Bild erwachse, will R. dadurch vorbeugen, dafs er die Karte nun auch im Süden bis zum 80.° ausgedehnt verlangt. Der Antrag fand nicht den Beifall der Versammlung. Jenem vielleicht empfundenen Übelstande wäre auch dadurch abgeholfen, dafs der Süden bis zum 70.° ausgedehnt wird und dann auch der Norden nicht weiter reicht, da es jenseits des 80. Parallels auch hier für die betreffenden Zwecke nicht Wesentliches zu sehen giebt, während die Verzerrung der Länder immer störender wird.

Geht so weit der schulgeographische Teil des wiederum sehr inhaltreichen Buches, so wäre dem noch hinzuzufügen, dafs ein Antrag Göreke angenommen wurde, die „Central-Kommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland“ möge sich durch Zuwahl aus dem Kreise der Fachlehrer ergänzen, um für die von ihr herausgegebenen „Forschungen“ eine genügende Anzahl von Abnehmern zu finden, damit die Herabsetzung des Preises auf 8—10 M für den Band ermöglicht wird. Wie hier schon mehrfach auseinandergesetzt wurde, sind jene „Forschungen“ mit dem Eingehen bedroht, da wegen ihres hohen Preises die Zahl der Abnehmer stetig geringer geworden ist. — Der Katalog der namentlich durch die unermüdliche Thätigkeit von A. Oppel-Bremen gesammelten Ausstellung bietet den Fachlehrern die nicht unerwünschte Gelegenheit, wenigstens die Titel der brauchbarsten Unterrichtsmittel aus den verschiedensten Verlagsanstalten beisammen zu finden.

3) Edmund Oppermann, Geographisches Namenbuch. Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung. Hannover 1896, Carl Meyer. VIII u. 167 S. 8. Broch. 2 M, kart. 2,25 M.

Zur Vervollständigung des Titels gehört noch, dafs der Stoff „nach Erdteilen und Ländern (Flüssen, Gebirgen, Landschaften,

Städten u. s. w.) geordnet" ist. Mit dieser Anordnung glaubt der Verf. dem Geographielehrer die unverhältnismäfsig grofse Arbeit des Nachschlagens in einem alphabetisch angelegten Werke zu ersparen, und dem mag ja auch so sein, aber umgekehrt erwächst dem Nachschlagenden, der sich nicht für ein bestimmtes Land „präparieren" will, umsomehr Arbeit beim Nachsuchen, als auch die einzelnen Unterabteilungen nicht alphabetisch geordnet sind, und mannigfache Wiederholungen sind so dem Buche nicht erspart geblieben. Da O. sich überwiegend der trefflichen Führung von Egli anvertraut und daneben in vielen anderen Quellen nachgesehen hat, so wird der Benutzer zumeist die zur Zeit als annehmbarst geltende Namendeutung finden, soweit O. jene Quellen richtig aufgefafst hat. Das ist z. B. nicht der Fall S. 14 bei Magdeburg, wo neben der Jungfrau Maria „eine heidnische Liebesgöttin" gar nicht als mögliche Namengeberin hätte genannt werden dürfen. S. 24 „Pfalz" kommt nicht von beliebigen Prachtbauten auf dem palatinischen Hügel, sondern von dem dort stehenden Hause des Kaisers her. S. 21 das „Emutha" bei Emden bedeutet eben nicht „Mündung der Ems", die nie bei Emden gelegen hat, sondern „Mündung der E oder Eha". Bei den Dardanellen (S. 64) fehlt die Hauptsache, nämlich die Ableitung von Dardanus, und ebenda bei der Chalkidike die Angabe, dafs sie von Chalkis besiedelt war. Chuquisaca (nicht kaca!) kann doch nicht deshalb „Goldort" benannt sein, weil „reichhaltige Silberminen dort gefunden werden"; in der That ist auch zuerst dort Gold entdeckt, erst später Silber. Bei Bahia (S. 159) fehlt zum Verständnisse von „Allerheiligenbai" der Zusatz „de Todos os Santes", und bei den Societäts-Inseln (S. 164) ist die Eglische Abkürzung „Kön. Gesellschaft" in die „Kölnische Gesellschaft" (der Wissenschaften) mifsraten. Auf einem Mifsverstehen des mit zahlreichen Abkürzungen arbeitenden „Egli" beruht auch die Erläuterung der Sandwich-Inseln (S. 164) mit „Sandige Bucht", denn es kann nur vom Lord Sandwich die Rede sein, endlich ist der Zusatz „See" bei Dümmer vom Übel, wie dem Verf. die von ihm selbst angeführte Ableitung hätte sagen müssen. Weit in die Einzelheiten des strittigen Kapitels der Namendeutung einzugehen verbietet hier der Raum, leider aber steht es bei vielen Namen immer noch so, dafs da, wo nicht ausführliche, gelehrte Erörterungen am Platze sind, Schweigen der Weisheit bester Teil und es zweckmäfsiger ist gar nichts zu sagen als eine Erklärung, die nicht stichhaltig sein kann, zu geben. Wen wird z. B. ernstlich befriedigen, dafs der Golfe du Lion Löwengolf benannt sein soll nach der stürmischen See, dafs Titus Nero Nürnberg gegründet haben, dafs Schiras Löwenbauch bedeuten soll? Auch die nicht ganz geringe Zahl der Druckfehler begründet den Wunsch, das Buch noch einmal einer gründlichen Durchsicht unterworfen zu sehen. So steht

S. 113 nenne statt nannte und Kaiser Tiberias, S. 145 die Aussprache-Bezeichnung „älligânis“, S. 144 „pässifik, S. 128 Amden statt Amben u. s. f. Die Aussprache ist mit manchen Abweichungen nach dem von der Hirtschen Kommission herausgegebenen Fremdnamen-Hefte angegeben.

4) Nieberdings Schulgeographie. Bearbeitet von Wilhelm Richter. Zweiundzwanzigste, umgearbeitete Auflage des „Leitfadens bei dem Unterrichte in der Erdkunde“. Paderborn 1896, F. Schöningh. VIII u. 286 S. 8. 1 M.

Richter hat den alten Leitfaden von Nieberding nach den Anforderungen der neuen preufsischen Lehrpläne umgearbeitet und ihn in drei „Lehrstufen“ gegliedert. Er hat es aus guten Gründen nicht verschmäht, auch die Lehraufgabe der Sexta zu liefern, und diese wenigstens zum Teil in allen „Grundbegriffen der physischen und der mathematischen Erdkunde“ und einer „kurzen Übersicht der Erdteile“ dargeboten, die freilich mit ihren 28 inhaltreichen Seiten nicht gerade kurz ist. In der II. Lehrstufe, der Aufgabe für V—II b, hat der Bearbeiter die bekannte Schwierigkeit, den Stoff für die zweimalige Behandlung von Europa—Deutschland in den unteren und den mittleren Klassen entweder doppelt geben oder aber für zwei Stufen mundgerecht machen zu müssen, dadurch zu lösen gesucht, dafs er in kleinerem Drucke die Ergänzungen für die höhere Stufe anfügt. Die III. Lehrstufe enthält die „Grundlehren der mathematischen und der physischen Erdkunde“ und eine wirklich kurze „Verkehrslehre“. Die Aussprache der fremden Eigennamen ist nach dem Fremdnamenhefte des Hirtschen Verlages geregelt, physische Länderkunde und politische Einteilung sind getrennt behandelt und den einzelnen Abschnitten Zahlentabellen angefügt. Am wenigsten gut ist bei diesen das Deutsche Reich gefahren, indem die Zahlen für die Staaten, Provinzen und Städte sich auf recht verschiedene Zeitpunkte beziehen; denn bei etlichen scheinen sie sich auf die Gewerbezählung, bei anderen auf die Volkszählung von 1895 zu stützen, während wieder andere gar noch über deren Ergebnis hinausgehen. An Irrtümern in Fassung und Angaben fehlt es im Buche keineswegs, aber sie des längeren hier aufzuzählen wäre nicht billig, da kaum eine erste Auflage oder, was dasselbe sagt, Neubearbeitung dieser Art jenem Schicksale entgeht, im übrigen aber die Arbeit nach Stoffauswahl und Darbietung manche Ansprüche befriedigen wird.

5) P. Buchholz, Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts. IV. Charakterbilder aus der mathematischen und physischen Erdkunde. Zweite, vielfach verbesserte Auflage. Leipzig 1896, Hinrichs'sche Buchhandlung. VIII u. 186 S. 8. 1,60 M.

An Quellen ist im Vorwort nur das „geographische Lesebuch“ von H. Masius genannt, betreffs der anderen auf eine „frühere“, im Buche selbst nicht zu suchende Stelle verwiesen. Im ganzen

scheinen diese Quellen nicht schlecht zu sein; denn sie haben manches nützlich und angenehm zu Lesende geliefert, sofern der Leser mehr auf Schilderung als auf ursächliche Entwicklung Gewicht legt. Dennoch ist dieses Hilfsbuch nur mit Vorsicht zu benutzen, weil der Verf. selbst doch nicht genügend Vorsicht in der Auswahl hat walten lassen. Davon zeugt u. a. folgende Stelle auf S. 122, wo von der Entstehung des Golfstromes gehandelt wird: „Ohne Zweifel wirkt nicht die Sonnenwärme allein auf den grofsen Kessel des mexikanischen Meerbusens. Die ihn rings umgebenden Küsten und Inseln starren von halb erloschenen Kratern und verraten dem Beobachter den unter den Fluten kochenden Glühofen. Möglicherweise verdankt der Golfstrom diesen unterseeischen Feuern die unwiderstehliche Ausdehnungskraft, die der Spannung des Dampfes entspricht, und vermittelst deren er sich durch die Wassermasse einen Weg bis zum arktischen Gebiete bahnt. Möglicherweise schöpft er aus demselben Herde den ungeheuren Wärmevorrat, den er auf seinem Laufe verausgabt“ u. s. w. Dazu vergleiche man „Petermanns Mitteilungen“ 1896 S. 25 ff. — Ebenso kühn ist die Behauptung, dafs die Eisberge mit dem Gesteine, das sie mit sich schleppen und endlich an der „gegenüberliegenden Küste“ landen (S. 162), in Patagonien Vorgebirge (!), Inseln und Halbinseln bauen.

Hannover. E. Oehlmann.

Willi Ule, Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. Zweiter Teil: für die mittleren und oberen Klassen. Mit 12 farbigen und 79 Schwarzdruckabbildungen. Leipzig 1896, G. Freytag. VIII u. 404 S. 8. 2,50 M, geb. 3 M.

Das vorliegende neue Lehrbuch der Erdkunde ist für die Klassen von U III aufwärts berechnet. Der erste Teil dazu für VI bis IV wird in einigen Wochen erscheinen.

Der fertige Band macht durch seine vornehme Ausstattung, die eigenartige Decke, den weiten, gleichmäfsigen Satz, die Ausschmückung mit gut gewählten Bildern und Karten einen angenehmen Eindruck; der angesetzte Preis scheint im Vergleich mit ähnlichen Werken aufserordentlich niedrig.

Im Vorwort spricht der Verfasser aus, dafs sein Werk ganz und gar ein Kind der Schule Alfred Kirchhoffs sei, nach der die Erdkunde nicht nur mit notwendigen Kenntnissen für Schule und Leben ausrüsten, sondern auch an sich auf Geist und Gemüt bildenden Einflufs ausüben solle. In diesem Sinne sei er bemüht gewesen, die Natur der Länder anschaulich zu schildern und überall den ursächlichen Zusammenhang der Erscheinungen darzulegen.

Beim Lesen ersieht man, wie sehr es ihm mit diesem Streben ernst gewesen, und wie es ihm gelungen, in dem für die Hand des Schülers bestimmten Lehrbuch wirkliche Geographie darzubieten, nicht einzelne Namen, Zahlen und zusammenhanglose

Notizen. Die geographischen Objekte sind mit klarer Anschauung erfafst und nach ihrer Ursächlichkeit und Wechselwirkung zu lebensvollen Gesamtbildern vereinigt. Mit der wissenschaftlichen Zuverlässigkeit und der Sorgfalt in der Auswahl und Gruppierung des Stoffes verbindet sich eine Darstellungsform, wie wir sie leider in den Schulbüchern meist vergeblich suchen.

Der unglückselige Telegrammstil, der die Leitfäden so ungeniefsbar macht, ist völlig vermieden. Alles ist in Sätzen geschrieben, die bei aller Einfachheit und Durchsichtigkeit der Anmut nicht entbehren. So entstand ein Lesebuch im besten Sinne, leicht verständlich und anregend, dessen Sätze nicht erst an sich einer Erläuterung bedürfen. Darin scheint mir ein besonderer Vorzug des Buches zu liegen.

Durch den gleichmäfsigen, ziemlich weiten Druck, der die Augen nicht angreift, durch die gleichmäfsige Behandlung in Sätzen, die eingefügten Bilder u. s. w. ist der Umfang (einschl. Sachregister) auf 404 Seiten angewachsen. Dabei ist aber mit dem eigentlichen Lernstoff gebührend Mafs gehalten, so dafs eine Einführung des Buches keineswegs eine Überbürdung, sondern vielmehr eine Erleichterung zur Folge hätte.

Von der sonst noch vielfach üblichen schematischen Einteilung ist Abstand genommen, an deren Stelle aber eine natürliche, dem vorliegenden Stoffe angepafste Gliederung gesetzt, wie sie den Bedürfnissen des Unterrichts entspricht. Während die Darstellung zwanglos und ungestört fortschreitet, sind die Hauptgesichtspunkte durch kurze Randnotizen kenntlich gemacht.

Der Übersicht, auf die man beim Abschlufs eines Stückes und besonders bei der Wiederholung einige Zeit zu verwenden pflegt, dienen zahlreiche Tabellen.

Besonders anerkennenswert ist auch der Umstand, dafs nicht vergängliche Lehrpläne der Verteilung des Stoffes zu Grunde gelegt sind, wodurch nur zu leicht eine ganz unnatürliche Anordnung statt der sachlichen getroffen wird.

Da aber die einzelnen Abschnitte stets ein abgeschlossenes Ganzes darbieten und, ohne auf die voraufgehenden Paragraphen Bezug zu nehmen, ohne Klammern, Fufsnoten und sonstige störende Verweise für sich allein völlig verständlich sind, so kann das Buch bei jeglicher Pensenverteilung benutzt werden.

Der gröfsere Teil des Werkes ist der Länderkunde gewidmet, nicht ganz ein Viertel behandelt die „Grundzüge der allgemeinen Erdkunde".

Hinsichtlich der ersteren sei Folgendes hervorgehoben:

Ein einleitender Abschnitt giebt eine kurze vergleichende Länderkunde, die sich zur Besprechung beim Beginn jedes Kursus eignet.

In der Folge der Erdteile steht Europa an erster Stelle, von dessen Landgebieten Mitteleuropa. Die Alpen sind hier erfreulicher-

weise zunächst als Ganzes in ihren verschiedenen Beziehungen dargestellt, unbeschadet der Berücksichtigung, welche die einzelnen Gebiete als Teile der europäischen Länder finden. Dafs das deutsche Reich sowie die deutschen Kolonieen einen verhältnismäfsig breiten Raum einnehmen, ist gewifs berechtigt.

Als einen zeitgemäfsen Fortschritt können wir es betrachten, dafs nach den fünf Erdteilen auch die Polarländer einer besonderen Beachtung gewürdigt werden.

Die politische Geographie ist ihrer Natur nach vorwiegend auf historischer Grundlage behandelt, während die Städte als Siedlungen aus der Verkehrs- und der gebührend berücksichtigten Wirtschaftsgeographie erklärt werden.

Wo es sich um rein statistische Übersichten handelt, z. B. bei der Einordnung der Städte in die gegenwärtigen politischen Bezirke, erweisen sich die Tabellen als sehr zweckmäfsig.

Die „Grundzüge der allgemeinen Erdkunde“ enthalten die Kapitel, welche man gewöhnlich als mathematische und physikalische Geographie bezeichnet: „Die Erde als Weltkörper“ und „die physikalischen Erscheinungen“.

Da der Verfasser auf diesem Gebiet bereits mehrfach als populärer Schriftsteller sich bewährt hat, ist es ihm gelungen, auch diesen schwierigen Stoff in leicht verständliche, lesbare Form zu bringen.

Es folgt ein Abschnitt „das Leben auf der Erde“, in welchem auch „Verkehr und Handel“ die geeignete Stelle finden, während bisher die Verkehrslehre häufig als anorganisches Anhängsel erschien.

Eine „Geschichte der Erdkunde“, von der gewifs mancher Lehrer in der obersten Geographieklasse gern Gebrauch machen wird, bringt das Werk zum Abschlufs.

Den Wunsch des Verfassers, „dafs das Buch dem Lehrer wie dem Schüler die Freude am Unterricht erhöhen möge“, teilt der Referent in der Überzeugung, dafs es da, wo man es dem Schüler in die Hand giebt, als ein wahres Hülfsbuch sich erweisen werde.

Wo es nicht zur Einführung kommt, mag es dem jüngeren Lehrer zeigen, in welcher Weise der geographische Lehrstoff naturgemäfs und anregend dargeboten werden mufs.

Grofs-Lichterfelde. Eckart Fulda.

Alfred Puls, Heimatskunde der Provinz Schleswig-Holstein. Aus Sage, Geschichte und Kulturgeschichte zusammengestellt. Gotha 1895, E. F. Thienemann. VIII u. 102 S. 8. 1,50 M.

Obige Heimatskunde bildet einen Anhang zu den für die einzelnen Klassen der höheren Schulen Deutschlands bestimmten Lesebüchern desselben Verfassers. Die Auswahl der Lesestücke bietet Stoff für die unteren, wie für die mittleren Klassen. Es ist nicht das erste vaterländische Lesebuch für Schleswig-Holstein.

Bereits 1843 gab der für seine Heimat warm begeisterte Prediger Claus Harms seinen Gnomon heraus, „ein allgemeines Lesebuch insonderheit für die Schuljugend", das mit steter Rücksicht auf die damaligen Zeit- und Landesverhältnisse eine Fülle gedankenreicher Lesestücke mannigfachsten Inhalts enthält. Es galt Jahrzehnte lang bei hoch und niedrig als ein wahrer Hausschatz, geht aber in der Auswahl des Stoffes weit über die Heimatgrenzen hinaus. Nach der Angliederung des Landes an Preufsen erschien dann 1868 das „Vaterländische Lesebuch für die mehrklassige evangelische Volksschule Norddeutschlands" von H. Keck und Chr. Johansen mit einem für die neue Provinz bestimmten Anhang „Schleswig-Holstein in geschichtlichen und geographischen Bildern" von A. Sach. 56 S. Diesen Büchern schliefst sich nun nach 27 Jahren die neue Heimatkunde von Puls an, die sich jedoch auf den engeren Kreis der höheren Schulen beschränken will. Es fragt sich, ob und wie sie ihrem Zwecke entspricht.

Zunächst mag es auffallen, dafs sie von aller geographisch-naturwissenschaftlichen Beschreibung des Landes absieht. Fast scheint es, dafs der Verf. sich durch die Aufstellungen der Lehrpläne und Lehraufgaben von 1892 gebunden gefühlt hat, die erst für den deutschen Unterricht der Tertia geographische und naturgeschichtliche Lesestücke fordern. Er hätte wohl diesen engen Rahmen sprengen dürfen; denn der Begriff der Heimat ist zunächst ein geographischer, und einige Betrachtungen über die Natur und Eigentümlichkeiten des Landes würden meines Erachtens wohl geeignet sein, die Beobachtung und das Nachdenken schon eines Sextaners zu wecken und zu schärfen. Für die Heimatkunde ist in den neuen Lehrplänen durchaus mit Recht kein besonderer Unterricht vorgesehen, wohl aber fordern sie bereits vom erdkundlichen Unterricht in der Sexta, dafs er auch ein Bild der engeren Heimat gebe, und zwar „wie in der Quinta thunlichst in Verbindung mit der Naturbeschreibung". Diesem Zwecke hätte der Verf. wohl auch sein Buch dienstbar machen können und dürfen; knüpfen doch manche Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit Nutzen an die Heimat an.

Auch bietet Schleswig-Holstein reichlichen Stoff geographisch-naturwissenschaftlicher Art, der die jugendliche Phantasie wohl anregen mag; die wilde Nordsee und die friedliche Ostsee bespülen seine Küsten, in scharf von einander getrennten Linien teilt es sich in das liebliche seeenreiche Hügelland des Ostens mit seinen Meeresbuchten, seinen Buchenwäldern, seinen Schlössern und traulichen Dörfern, in die melancholische, düstere, einsame Heide und in die grüne Marsch mit ihren stattlichen Gehöften, reichen Kornfeldern und belebten Viehtriften; im Westen vorgelagert sind noch die Nordseeinseln mit ihren Dünenketten und den weltverlassenen Halligen. Da ist so vieles, das dem Schüler

nahegebracht werden kann und mufs, um den Unterricht zu beleben, und das zugleich sein Herz für die Heimat und durch sie für das gröfsere Vaterland erwärmt; und es ist nicht schwer, gute Schilderungen dieser Gegenden zu finden.

Die vom Verf. ausgewählten Lesestücke enthalten ausschliefslich geschichtlichen Stoff im weiteren Sinne, so dafs in die ältere Zeit auch Sagen, in die neuere kurze Biographieen eingeschaltet sind; auch unterbrechen einzelne Dichtungen die Prosa. Ein bedeutungsvolles Bild reiht sich in zeitlicher Folge an das andere; die geschichtlichen sind meistens den Werken von Waitz, Bremer, Rofs, Sach, Usinger entlehnt, die sagenhaften besonders Müllenhoff, die biographischen ebenso bewährten Einzelforschern. Was geboten wird, gehört zu dem Besten, das sich findet. Nur die Frage bleibt übrig, ob nicht einzelne für die Landesgeschichte bedeutungsvolle Züge übergangen sind und andere zu eingehende Berücksichtigung gefunden haben.

Letzterer Tadel kann nicht erhoben werden; aber nach der anderen Seite vermisse ich einiges, zunächst einen kurzen Bericht über die in diesem Lande so zahlreichen Reste der vorgeschichtlichen Zeit, über die Hünengräber und Steinsetzungen und über die alten Stein- und Bronzegeräte, die doch auch schon dem jugendlichen Schüler in manchen öffentlichen und Privatsammlungen vor die Augen kommen. Schon Harms und Sach halten es für nötig davon zu reden; das in unserem Buche aus Waitz' Schleswig-Holsteinischer Landesgeschichte entlehnte erste Lesestück berücksichtigt nur die altgermanische Zeit. Nur sehr kurz werden hier auch die eigentlichen Sprachverhältnisse des Landes berücksichtigt, über deren älteste Erscheinungsform, Entwickelung und Fortleben bis in die Gegenwart eine etwas ausführlichere Darlegung einen wesentlichen Zug dem Heimatbilde hinzufügen würde. Von der ältesten Heldensage werden Züge aus der von Beowulf mitgeteilt; solche aus der Gudrunsage, die doch wohl auch unserem Lande entstammt, haben ihren Platz im Lesebuch für Sexta gefunden.

Aus der geschichtlichen Zeit hätte die Erzählung von Henneke Wulf statt nach der verstümmelten Form in Müllenhoffs Sagen und Märchen wohl besser nach der viel ursprünglicheren Aufzeichnung des Ururenkels des Helden gegeben werden können, die ich in meiner Geschichte der holst. Elbmarschen 2, 103 ff. veröffentlicht habe; sie giebt ein bisher nicht im einzelnen bekanntes Gegenstück zur Tellsage. Weiter möchte man wohl ein paar Scenen aus den Schwedenkriegen, dem Einfall Torstensons 1643, dem Karls X. Gustavs 1657 ff. und dem Plünderungszuge Steenbocks 1713 lesen; sie sind verheerender gewesen als der kaiserliche Krieg von 1627, und Erinnerungen an sie haften zum Teil noch in der Gegenwart.

Doch über solche Einzelheiten kann man verschieden ur-

teilen; jedenfalls verdienen die ausgewählten Lesestücke den Platz, den sie erhalten haben, sie machen das Buch in jeder Beziehung empfehlenswert. Kann es noch einmal in neuer Auflage und erweiterter Gestalt erscheinen, so dürften die in den Verhandlungen der sechsten Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein, Berlin 1895, S. 1—55 von Dir. Prof. Bräuning und S. 56—104 von mir gegebenen Grundlinien einige Berücksichtigung verdienen.

Glückstadt. D. Detlefsen.

---

1) M. Löwe und F. Unger, Aufgaben für das Zahlenrechnen für höhere Schulen. Heft A: Die vier Species mit ganzen Zahlen. Für Sexta. Sechste Auflage. 64 S. 8. 0,60 M. Heft B: Die vier Species mit Brüchen. Für Quinta. Sechste Auflage. 64 S. 8. 0,60 M. Leipzig 1896, Julius Klinkhardt.

2) H. Fechner, Aufgaben für den ersten Unterricht in der Buchstabenrechnung (Algebra). Dritte Auflage. Berlin 1896, Wilh. Schultze (L. Grieben jun.). 123 S. 8. 1,20 M.

3) J. Diekmann, K. Koppe's Arithmetik und Algebra zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten neu bearbeitet. — Dreizehnte Auflage mit zahlreichen Übungen und Aufgaben. I. Teil. Die 4 Grundrechnungen. Die linearen Gleichungen. Die Potenzrechnungen. Die einfachen quadratischen Gleichungen. Essen 1896, G. D. Bädeker. 176 S. 8. 2 M.

I. Die neuen Auflagen unterscheiden sich von den vorigen wohl nur dadurch, dafs der Titelzusatz „vorzugsweise für Realschulen“ durch „für höhere Schulen“ ersetzt wurde, weil die Hefte thatsächlich auch in Gymnasien gebraucht werden. Wenn auch das Übungsmaterial an manchen Stellen, namentlich in der Lehre von den Dezimalbrüchen etwas knapp ist, so dürften die Hefte in der That auch für den Rechenunterricht an höheren Schulen genügen. Auffallen mufs es, dafs die Verf. in der 6. Auflage noch Ungenauigkeiten stehen liefsen, auf die sie doch wohl schon längst von den Lehrern, die das Buch ihrem Unterricht zu Grunde legen, aufmerksam gemacht worden sind. So finde ich z. B. auf S. 21 Produkte in Klammern geschlossen, was nicht üblich ist, und auf S. 19 und 26 ein ganz merkwürdiges Einmaleins: 7 mal 8 ist 58, 7 mal 5 ist 39, 4 mal 6 gleich 26 u. s. w.; zu erklären sind diese als Gleichungen aufgestellten Ungleichungen natürlich dadurch, dafs die Verf. die Summe des Produktes und des zu addierenden Postens als Produkt selbst hinstellen. Das ist eine für die Schüler sehr gefährliche Gewohnheit; denn sie mufs notwendig zu Fehlern führen.

II. Da ich bereits die erste Auflage dieses Büchleins an dieser Stelle eingehend besprochen habe, so genügt es wohl hier mitzuteilen, dafs die jetzt vorliegende 3. Auflage nur wenige Veränderungen gegen die zweite aufzuweisen hat; es sind dort, wo sich das Bedürfnis dafür herausgestellt hat, einige neue Aufgaben

hinzugefügt, und manchen Sätzen ist eine noch schärfere Fassung gegeben worden, so dafs die Veränderungen nur Verbesserungen sind.

III. Für die Neubearbeitung der bekannten Arithmetik und Algebra Koppes sind hauptsächlich zwei Gesichtspunkte hervorzuheben. Einerseits sind die Bestimmungen und Lehrziele der neuen Lehrpläne berücksichtigt worden, andererseits ist auch denjenigen Forderungen Rechnung getragen worden, die im Interesse einer strengen geistigen Zucht und wissenschaftlichen Förderung der Schüler unserer höheren Lehranstalten bei dem heutigen Stande der algebraischen Disziplin gestellt werden müssen. Es sind durch beide Forderungen erhebliche Veränderungen und einschneidende Umgestaltungen notwendig geworden; sie haben aber, von der kundigen Hand des Herrn Diekmann angestellt, die Brauchbarkeit des Buches jedenfalls noch erhöht. Durch die den notwendigen Erklärungen und Sätzen beigegebenen zahlreichen Aufgaben dürfte eine besondere Aufgabensammlung überflüssig werden. Der hier vorliegende erste Teil enthält das Pensum bis zum Abschlufs der Untersekunda der höheren Lehranstalten, darüber hinaus geben nur einfache Aufgaben über die Zinseszinsrechnung, die eine nützliche Veranlassung zur praktischen Anwendung der Logarithmen geben, wozu sich sonst auf dieser Stufe der Algebra wenig Gelegenheit bietet. Ich halte es nicht für nötig, zur Charakterisierung des bekannten Buches Weiteres hier anzuführen, nur einige Kleinigkeiten möchte ich noch hervorheben. Die abgekürzte Multiplikation wird so angestellt, dafs der Multiplikator in umgekehrter Reihenfolge der Ziffern unter den Multiplikandus gesetzt wird: durch solche Künstelei wird Herr D. dieser so äufserst praktischen Rechnung keine Freunde gewinnen. Er sollte vielmehr empfehlen, jede Multiplikation mit der höchsten Ordnung des Multiplikators zu beginnen, dann macht sich die Sache aufserordentlich einfach ohne jede Künstelei. Die abgekürzte Division behandelt er gar nicht, weil man die gewöhnliche Division auch bei jeder beliebigen Stelle unter Angabe des Fehlers abbrechen könne und deshalb das abgekürzte Verfahren keine besondere praktische Bedeutung habe. Ich bin anderer Ansicht, gerade bei der abgekürzten Division ist der Vorteil hervorragend, man braucht ja nur die Ziffern zu zählen, die man in dem einen und dem andern Falle macht, und man wird überzeugt sein. — Unter den Aufgaben, die durch Gleichungen mit einer Unbekannten zu lösen sind, stehen auch viele, die zwei und mehr Unbekannte enthalten, Aufgabe 19 enthält sogar vier Unbekannte. Derartige Aufgaben pflegen auf dieser Stufe den Schülern an und für sich schon Schwierigkeiten zu machen; warum werden diese noch dadurch vermehrt, dafs man verlangt, nur eine Unbekannte einzuführen, und die drei anderen vor der Rechnung zu eliminieren? — Obwohl bei den quadratischen Gleichungen die beiden Sätze über die Summe und das Produkt der beiden Wurzeln entwickelt sind,

ist bei der Auflösung der Form $x + y = a$, $xy = b$ von diesen Sätzen nie Gebrauch gemacht; die beiden gegebenen Lösungen erfordern längere Rechnung, während bei Anwendung jener Sätze der Schüler die Werte von x und y ohne weiteres hinschreiben kann. — Manche Sätze könnten genauer gegeben sein; die Regel: „Potenzen von gleicher Grundzahl werden miteinander multipliziert, indem man ihre Exponenten addiert“ giebt die Operation nicht vollständig an, es mufs gesagt werden, dafs die Grundzahl auf die Summe des Exponenten zu erheben ist. Auch Ausdrücke wie „von einander subtrahieren, durch einander dividieren, in eine Zahl dividieren“ sollten vermieden sein. — Auf S. 168 sind die Werte von x und y nicht richtig, es müssen die ersten Wurzelzeichen fehlen und das Vorzeichen von y mufs das entgegengesetzte sein.

Berlin. A. Kallius.

Edmund Hartmann, Die Behandlung des ersten Zeichenunterrichts an höheren Lehranstalten nach Körpermodellen und nach der Natur in ausgeführten Lektionen bearbeitet. Mit einem Vorworte von Herman Schiller. Braunschweig 1896, Otto Salle. I und 77 S. 8. 1 S. 1,50 M.

Als ich das Schriftchen flüchtig durchblätterte, die Einleitung las, die Abbildungen der von mir seiner Zeit geschaffenen, zum Teil mit eigener Hand hergestellten Modelle sah, da glaubte ich, es handle sich um die Reproduktion und für die untersten Stufen um sorgfältigere Ausarbeitung des von mir seiner Zeit an dem Giefsener Gymnasium durchgeführten und durch mehrere Schriften begründeten Lehrverfahrens, und ich gestehe, dafs ich mich ein wenig wunderte, nirgends eine Andeutung meiner Thätigkeit zu finden, auch in dem Vorwort nicht, obwohl der Verf. des letzteren sein Vorwort ausdrücklich damit begründet, dafs er „seit einer Reihe von Jahren“ in der Lage ist, „die Resultate, welche auf dem hier beschriebenen Wege des Zeichenunterrichts sich erreichen lassen“, am Giefsener Gymnasium zu verfolgen und zu beobachten. Ich mufste demnach annehmen, dafs es sich wohl um ein inzwischen verändertes und von dem meinigen abweichendes Verfahren handeln würde. Aber die Einleitung bringt thatsächlich im wesentlichen die seinerzeit von mir vertretenen Grundsätze, die Vorübungen (S. 8 u. 9) beginnen, wie ich es that, mit den Betrachtungen an dem Lot und der Wasserwage des Maurers, wie denn der Verf. früher verschiedentlich, um sich zu instruieren, meinem Unterrichte beigewohnt hatte. Als ich jedoch weiter las, war ich doch zufrieden damit, dafs mein Name nicht genannt war. Denn die Ausführung, wie sie hier geboten ist, enthält doch, namentlich in der ersten Hälfte, manches, was ich nicht befürwortet hätte.

Ich werde diese meine Bedenken hier kurz zusammenfassen

und alsdann dasjenige hervorheben, was mir an der Schrift brauchbar und wertvoll zu sein scheint.

Zunächst mufs man sich fragen: Für wen schreibt eigentlich der Verf., für Schüler oder für Lehrer? Wenn man die Imperative „zeigt!", „betrachte!" etc. liest (das ganze Büchelchen besteht, nebenbei bemerkt, abgesehen von der Einleitung und ein paar Modellerklärungen, nur aus Imperativen und Fragen), dann könnte man versucht sein zu meinen, dafs er sich an die Schüler wende. Aber was soll denn der Schüler damit? Soll er sich mit dem Buch vor dem Modell hinsetzen und nun zeigen und betrachten und die Fragen beantworten? Doch wohl kaum! Also dann für den Lehrer. — Aber dann greift man sich an den Kopf und fragt sich: Was für Lehrer stellt sich der Verf. denn vor, dafs er ihnen durch so naive Fragen das Lehrverfahren klar machen zu müssen glaubt? Denn auf das Klarmachen des Verfahrens wird es ja doch wohl dem Lehrer gegenüber ankommen. Oder sollte der Verf. meinen, dafs es an sich wertvoll sei, alle Fragen, die er in einer Stunde stellt, zu berichten? Wenn man dem Lehrer einmal in den Mund legt (S. 6): „Zeige an diesem Körper die vordere Seite! Zeige die hintere Seite! Die obere! die untere! die rechte! die linke!", — dann sollte man doch meinen, dafs mit dieser überflüssigen Breite mehr als genug geschehen wäre. Nein, das geht so fort. Seite 16: „Die vordere linke Ecke! die hintere linke Ecke! die vordere rechte Ecke! die hintere rechte Ecke!" Seite 19 etc. etc. Wäre es nicht genug, wenn der Verf. einmal den Lehrer darauf hinwiese, dafs er sich jedesmal vom Schüler alle Ecken, Seiten und Flächen zeigen läfst? Glaubt er durch solche Wiederholungen sein Buch und die Sache des Zeichenunterrichts interessant zu machen? — Dies führt mich auf die ernste Seite, die diese an sich ja vielleicht harmlose Geschmacksverirrung hat. Wir Pioniere in der Anbahnung eines vernünftigen Zeichenunterrichts können es nicht vertragen, wenn unsere Sache langweilig gemacht wird. Berechtigt ist es, die markanten, von einem Glied zum anderen überleitenden, pädagogisch wertvollen Fragen hinzusetzen. Diese Fragen werden aber in dem Schriftchen völlig überwuchert von Fragen, die in einer für den Lehrer bestimmten Arbeit gar keinen Wert haben, die einfach langweilig sind. Wenn das das praktische Resultat ist, das aus unseren Grundgedanken für den Zeichenunterricht herauskommt, dann hat Gustav Wendt in der That recht, wenn er in dem Baumeisterschen Handbuch „Der deutsche Unterricht" etc. S. 29 schreibt: „Wenn aber z. B. bei der Gedichterklärung der ganze Mechanismus in Bewegung gesetzt wird, der dazu dienen soll, die Teilnahme des Schülers vielseitig zu erregen, das dann Neugewonnene zu vertiefen und mit den bereits früher erworbenen Vorstellungen zu verknüpfen, so führt das zu einem unendlich weitläufigen Verfahren und wird, öfter wiederholt, im höchsten

Grade langweilig. Denn es giebt kaum etwas, was dem jugendlichen Geist unerträglicher wird, als das ewige Einerlei in der Lehrmethode. Herbart selbst erklärt die Langeweile für die Todsünde der Pädagogik, — auch Hillebrand nennt sie den wahren Teufel des Schullebens. Aber man kann nicht behaupten, dafs ihn die Herbartsche Schule stets glücklich ausgetrieben habe". — In der That, hier ist sie nicht ausgetrieben, sondern zum Prinzip erhoben.

Aber wenn das bisher Gesagte sich auch nur gegen die Form des Dargebotenen richtet, so steckt hinter ihr doch genug sachliche Langeweile, die im Interesse eines gedeihlichen Zeichenunterrichts noch mehr bekämpft werden mufs. Seinerzeit hat mein Fachgenosse Konrad Lange in seiner „Künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend" vor der allzustarken Betonung des Mathematischen im Anfangsstadium des Zeichenunterrichts gewarnt. Ich habe ihm darauf entgegnet und in dieser Zeitschrift und später in dem Baumeisterschen Handbuch auseinandergesetzt, dafs zwar das Erfassen der geometrischen und stereometrischen Grundformen nicht der Zweck des Unterrichts werden darf, dafs aber diese Formenskala doch den leitenden Faden für die Aufeinanderfolge der Aufgaben abgeben müsse.*) Mehr von Mathematik wollte ich im Zeichenunterricht nicht. In diesem Schriftchen ist leider weit mehr gegeben. Zwar sind die mathematischen Begriffe, wie wünschenswert ist, vom wirklichen Gegenstande abgeleitet, aber in einer Weise — und auf die kommt es an — und in einem Umfange, die weit über das für den Zeichenunterricht Erspriefsliche hinausgehen. In der unten zitierten Schrift äufserte ich S. 39 über F. Flinzer: „Mag Flinzer auch vielleicht das rein Mathematische im praktischen Unterricht nicht so stark betont haben wollen, wie es von seinen Anhängern nur zu oft geschehen ist, und mag der Fehler somit vielleicht mehr in der Methode als im eigentlichen Lehrplan liegen, so ist doch nicht zu leugnen, dafs eben in der von Flinzer selbst angegebenen Ausführung das mathematische Element stark überwiegt; und es ist klar, dafs die Zeichenlehrer, zumal die weniger geschickten, weil dieses Weiterschreiten von einer geometrischen Figur zur andern dem Lehrer die Erteilung des Unterrichts verhältnismäfsig bequem macht, doch dazu kommen werden, den Schüler mit abstrakten Schemen und mathematischen Formeln zu langweilen. Das ist denn auch reichlich geschehen, umsomehr als die Zeichenlehrer der Gegenwart im allgemeinen das leidenschaftliche Bestreben haben, ihr Fach recht „wissenschaftlich" erscheinen zu lassen und womöglich mit dem Mathematiklehrer zu konkurrieren". Diese Befürchtung wird durch die Hartmann-

*) Vgl. Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichtes in Baumeisters Handbuch S. 49.

sche Schrift belegt. Das liest sich im ersten Teile nicht wie eine Anleitung zum Zeichnen, sondern wie eine Anweisung für den Geometrielehrer. Ich zähle nicht weniger als dreifsig Definitionen, die gesperrt gedruckt sind, die sich also wohl der Junge wörtlich aneignen soll. Das ist zu viel. Wo bleibt denn da das Zeichnen? wo die Heranbildung des frischen, fröhlichen Sinnes für die Natur? Was für Zeit gehört dazu, um einem kleinen Jungen eine Definition wie die auf S. 13 einzuprägen: „Ein Winkel, der eine halbe Ebene einnimmt oder zwei rechte Winkel bildet, heifst ein gestreckter Winkel; ist ein Winkel kleiner als ein rechter, so heifst er spitz, ist er dagegen gröfser, aber kleiner als ein gestreckter, so heifst er stumpf". Die Begriffe „spitzer und stumpfer Winkel wird der Junge im Zeichnen brauchen. Aber dafs er eine Definition dazu lernt, ist schon überflüssig. Und jeder erfahrene Zeichenlehrer wird mir zugeben, dafs der Schüler den rein geometrischen Begriff „gestreckter Winkel" beim Zeichnen überhaupt nicht braucht. Und was stellt er sich überhaupt unter einem Winkel, „der eine halbe Ebene einnimmt", vor?

Auf Einzelheiten will ich nicht eingehen. Zu erwähnen wäre ja manches. S. 7 z. B. wird der Begriff „eben" entwickelt. Der Schüler legt ein Lineal auf die obere Fläche, und es liegt überall auf. Dann heifst es: „Zeige Körper mit Flächen, bei denen dies nicht möglich ist! Wie werden solche im Gegensatz zu den ebenen genannt?" Die Antwort wird zunächst lauten „uneben" und noch nicht „krumme". Auch mit der Bezeichnung der Dimensionen als Höhe, Breite, Länge hat es seine Bedenken. Ich habe bessere Erfahrungen gemacht mit „Höhe, Breite, Tiefe". Man vermeidet dadurch leichter Mifsverständnisse. Ich vermisse, dafs betont wird, dafs sich der Lehrer bei der Korrektur auf den Platz des Schülers zu begeben hat und dieser nicht etwa, wie vielfach üblich, an das Katheder vorkommt. Weshalb sind die Flinzerschen „Episoden" aufgegeben? — Wichtiger noch als die Betonung der Härte oder Weiche des Bleistifts ist, dafs der Schüler einen guten Zeichenstift mitbringt. Der Satz: „In der That dürfte auch kein Unterrichtsgegenstand so vielseitig anregend und so unmittelbar nutzbringend wirken, wie gerade der Zeichenunterricht" gehört wieder zu den Übertreibungen, die der Sache des Zeichnens nicht förderlich sind.

Aber es kam mir nur darauf an, jene beiden Grundbedenken, die ich gegen das Schriftchen habe, vorzubringen, weil infolge des Hartmannschen Verfahrens der Betrieb des Unterrichts langweilig erscheint. Glücklicherweise bürgt ja der Name des hochverdienten Schulmannes, der das Vorwort verfafst hat, sowie die erprobte Lehrfähigkeit des Verf.s dafür, dafs das in der Praxis nicht so schlimm aussehen wird. Aber das sind ja Dinge, die der nicht kennt, dem das Schriftchen vor Augen kommt, und deshalb mufsten jene Bedenken hier hervorgehoben werden.

In der letzten Hälfte wird der Eindruck des Büchleins ein erfreulicherer. Abgesehen von dem Frage- und Antwortspiel, das auch hier nicht angenehm wirkt, herrscht doch ein frischerer Geist. In der Behandlung der Kirchenmodelle kannte ich einige Lektionen wieder, die ich früher gehalten hatte. Aber auch da möchte ich dem Verf. zweierlei zu bedenken geben. Mit einer bescheidenen und mafsvollen Einführung in kunstgeschichtliche Dinge sind ja auf dem Gymnasium gute Erfahrungen gemacht worden. Aber diese Dinge gehören in der Ausdehnung nicht in den „ersten Zeichenunterricht“, den der Verf. behandeln will, sondern allenfalls in die mittleren und in die oberen Klassen. Das in Baumeisters Handbuch von mir S. 99 ff. gegebene Beispiel ist ausdrücklich für eine der oberen Klassen bestimmt, und ich glaube, dafs auch da noch der Satz: „Was für das Verständnis des Sekundaners und Primaners in den gegebenen Ausführungen noch zu hoch erscheint, lasse man unbeschadet des Ganzen weg“ allgemeine Zustimmung gefunden haben wird. — In den von dem Verf. für den „ersten Zeichenunterricht“ gegebenen Ausführungen ist da noch vieles zu streichen. Sonst ist die Behandlung im einzelnen oft hübsch und anregend.

Das zweite, was ich zur Erwägung anheimgeben möchte, ist, dafs der Zeichenlehrer in seinen kunsthistorischen Unterweisungen sich doch ja recht knapp und vorsichtig ausdrücken möge. Die wenigen kunsthistorischen Vorstellungen, die dem Gymnasialschüler geboten werden können, müssen wenigstens ganz korrekt sein. Ist der Zeichenlehrer seiner Sache nicht ganz sicher, dann lasse er lieber die fraglichen Dinge weg. Dem von Hartmann Gebotenen liegt beispielsweise noch die längst als Fabel erkannte Vorstellung*) zu Grunde, dafs die ersten Christen wie ein gehetztes Wild in den Katakomben ihren Gottesdienst abgehalten hätten. Wenn er über die Entstehungsgeschichte der christlichen Basilika nicht orientiert ist, lasse er die Frage ruhig weg. Sonst dürfte er übrigens getrost an das römische Haus anknüpfen, von dem ja ein Modell in Giefsen vorhanden ist. „Die Reihe grofser weiter Fenster“, die H. S. 42 der altchristlichen Basilika imputiert, ist Phantasie. Durch die kleinen, aber zahlreichen Fenster kam das frische Licht in die alte Basilika. Und gerade dadurch, dafs man diese kleinen Fenster in das nordische Licht, für das sie nicht bestimmt waren, übertrug, kam das gedämpfte, oft düstere in die romanischen Bauten des germanischen Nordens. Über Sätze wie „das Chor bekam in der Gotik einen fünf- oder siebenseitigen Schlufs“ und „die beliebteste Grundform der zahlreich aufstrebenden Türme (sic!) des Chors und der vorstehenden Teile des Querschiffs bilden das Acht- oder Zwölfeck“

*) Vgl. E. Schürer, Die ersten Christengemeinden; Dehio und v. Bezold, Die kirchliche Baukunst des Abendlandes.

(S. 53) etc. etc. will ich lieber schweigen. Denn da ist die Korrektur mit einem kurzen Wort gar nicht zu geben. Wenn ich auch einer mafsvollen Einführung in die Kunstgeschichte auf dem Gymnasium warm das Wort geredet habe, so war die Vorbedingung dafür ein durchaus orientierter Lehrer.

Am meisten Freude hat mir der dritte Teil des Schriftchens gemacht: Das Zeichnen von Objekten aus der Pflanzen- und Tierwelt. Denn da ist der Verf. offenbar mehr in seinem Element; nur mag er sich auch da vor dem allzu Schematischen in der Behandlung der Naturformen hüten! Die Darbietung einzelner Stoffe, wie z. B. die der Akazie, ist sehr hübsch durchgeführt. Auch ich bin der Überzeugung, dafs von diesem Teile des Schriftchens wertvolle und beachtenswerte Anregungen ausgehen können. Wenn ich mich aber dem Schlufssatz des Vorworts: „Im Interesse eines denkenden und wirklich kraftbildenden Unterrichts ist der Schrift Verbreitung in weiteren Kreisen zu wünschen“ anschliefsen soll, so kann ich das doch nur unter den Einschränkungen, die ich oben ausgeführt habe. Aber ich fürchte, dafs die Schrift nicht allzuviele Leser finden wird. Denn das Durcharbeiten durch diese Fragen und Imperative ist wirklich zu mühsam, zu wenig unterhaltend und in Anbetracht der aufgewandten Mühe zu wenig — belehrend.

Kiel. Adelbert Matthaei.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zu den Ohlertschen Reformvorschlägen.

Arnold Ohlert hat in seinem kürzlich veröffentlichten Buche „Die höhere deutsche Schule", Hannover 1896, einen Unterrichtsplan aufgestellt, der den Anspruch erhebt, den Anforderungen der Gegenwart besser zu entsprechen als der Lehrgang des humanistischen Gymnasiums. Während dieses durch die Beschäftigung mit der Sprache, Litteratur und Geschichte der Griechen und Römer alle Geisteskräfte zu bilden sucht, glaubt Ohlert durch Betrachtung der Natur und der in ihr waltenden Gesetze und durch ein tiefes, eindringliches Verständnis unserer eigenen Sprache und ihres Schrifttums die Jugend für die Aufgaben unserer Zeit wirksamer vorbereiten zu können. Es sind dies zwei Unterrichtssysteme, die sich mehr oder weniger ausschliefsen; man könnte sie dahin charakterisieren, dafs das Gymnasium den menschlichen Organismus am toten Körper demonstriert, während Ohlert den lebenden Menschen zum Beobachtungsobjekt machen will.

Ohlerts Reformplan stützt sich vorzugsweise auf drei Behauptungen, die er als Axiome anzusehen scheint, deren Richtigkeit aber nicht zugegeben werden kann:

1. dafs unsere humanistisch gebildete Generation den Aufgaben der Gegenwart nicht gewachsen sei.

Dieser Vorwurf wird durch die Leistungen Deutschlands in den letzten 38 Jahren entkräftet; auch mufs unser Volk nicht nach einem absoluten Mafsstab, sondern im Vergleich mit andern Völkern beurteilt werden.

2. glaubt Ohlert, dafs bei einer gleichartigen Schulbildung aller Volksklassen auch die sozialen Gegensätze schwinden würden.

Diese Voraussetzung ist chimärisch; sie verkennt, dafs Klassen- und Rangunterschiede überall bestehen und aus den Bedürfnissen der menschlichen Natur hervorgehen.

3. nimmt Ohlert an, dafs die Vermittelung der antiken Bildung, deren Wert für uns er nicht verkennt, durch Übersetzungen gewonnen werden könne.

Dieser Ansicht gegenüber läfst sich behaupten, dafs die Übersetzungen griechischer und römischer Schriften im allgemeinen unlesbar sind; ein Unterricht, der sich dieses Hülfsmittels bediente, würde vermutlich die gröfste Langeweile erwecken.

Bei alledem sind die Ohlertschen Vorschläge so scharfsinnig aus der Natur des menschlichen Geistes abgeleitet, dafs es schwer ist, ihre Berechtigung zu bestreiten. Jedenfalls sind sie so wohl begründet, dafs eine Probe

auf ihre Durchführbarkeit angezeigt erscheint. Denn wenn es möglich wäre, unserer Jugend ohne den Umweg durch die alten Sprachen und überhaupt ohne fremde Sprachen allein durch eine tiefere Erkenntnis unseres Volkstums und durch Beobachtung der umgebenden Natur und ihrer Kräfte diejenige geistige Ausbildung zu geben, welche sie für die höheren Berufsarten befähigt, dann wäre dieser Weg wenigstens für einen grofsen Teil unseres Volkes vorzuziehen. Ja, dieses Erziehungsverfahren würde selbst allgemeine Geltung beanspruchen können und es verdienen, mutatis mutandis bei allen Völkern eingeführt zu werden.

Auch kann man nicht sagen, dafs dieser Unterrichtsplan etwas ganz Neues, Unerprobtes wäre. Denn er entspricht ungefähr der Bildungsweise der alten Griechen, die auch durch sinnige Betrachtung der Natur und Kunst und durch Vertiefung in ihr eigenes Denken und Fühlen eine hohe Kulturstufe erreicht und eine originale Bildung geschaffen haben.

Man könnte gegen Ohlerts Vorschläge einwenden, dafs er die fremden Sprachen seinem Unterrichtsplane nur äufserlich angliedert und zur wirklichen Aneignung derselben dem Schüler die nötige Zeit nicht gewährt. Aber dieser Einwand erscheint unerheblich gegenüber dem tieferen Verständnis der Jetztzeit, das er uns verspricht.

Nur das eine und zwar entscheidende Bedenken mufs ausgesprochen werden, ob der Durchschnittsschüler die geistige Spannung beweisen würde, um diesem Unterrichte dauernd zu folgen, und ob sich Lehrer in ausreichender Zahl finden würden, um ihn in der beabsichtigten Weise zu erteilen. Ohlerts Verfahren erinnert vielfach an die Lehrweise des Sokrates und an die rhetorischen Studien der Römer. Aber Lehrer, die in der bezeichneten Weise einzelne Schüler zu unterrichten verstanden, wurden bei den Römern als Hausfreunde in hohen Ehren gehalten. Ob dagegen der höhere Unterricht eines ganzen Volkes auf ein solches Verfahren begründet werden kann, mufs erst durch Versuche erwiesen werden.

Zu einer solchen Probe sollten unsere Unterrichtsbehörden möglichst bald die Hand bieten, schon um der Agitation gegen das humanistische Gymnasium die Spitze abzubrechen. Denn fast alle sogenannten Reformpläne führen jetzt nur dazu, den klassischen Unterricht des Gymnasiums immer mehr zu verkümmern. Ein praktischer Versuch würde nicht allein zur Lösung der Frage beitragen, ob ein höherer Schulunterricht auf der von Ohlert vorgeschlagenen Grundlage möglich ist, sondern die Beobachtungen, die mit dem naturkundlichen Anschauungsunterricht und mit dem psychologisch begründeten deutschen Sprachunterricht gemacht würden, könnten auch für die Lehrmethode unserer höheren Schulen von grofsem Nutzen sein.

Ein derartiger Versuch könnte nach folgendem Plane angestellt werden:

Man befreie Herrn Oberlehrer Ohlert von Ostern 1897 ab von der Hälfte seiner Lehrstunden und übertrage ihm zu Königsberg i. P. die Oberleitung einer Klasse, die der IV. Klasse unserer Mittelschulen oder der Sexta des Gymnasiums entspricht. Er wähle für diese Klasse einen bez. zwei staatlich geprüfte Elementarlehrer, die für dieses Jahr ganz oder zur Hälfte beurlaubt werden. Ohlert bestimme ferner die Lehrmittel und überwache das Lehrverfahren. Diese Klasse werde vor Ostern 1898 unter Zuziehung Ohlerts und anderer erfahrener Lehrer durch einen Schulrat geprüft. Ist das Ergebnis ein günstiges oder ausreichendes, so wird die Klasse

zur Quinta erhoben; sie behält ihre Lehrer und eine neue Sexta wird eingerichtet. Der Unterricht der neuen Klasse wird nach Ohlerts Anweisungen weiter geführt, und zwar, wenn sich keine Bedenken erheben, bis zum Abschlufs eines neunjährigen Kursus, dessen Ergebnisse etwa dem Realgymnasium oder der Oberrealschule entsprechen müfsten. Denen, die die Reifeprüfung an dieser Anstalt ablegen würden, könnte man versuchsweise jede Berechtigung bewilligen. Nötigenfalls könnte auch Schulgeldermäfsigung gewährt werden, um die erforderliche Schülerzahl zu gewinnen.

Von einem solchen Unterricht wäre bei sorgfältiger Überwachung durch die Schulbehörden für die Schüler ein Schade nicht zu erwarten, ihr späterer Übergang auf eine Realanstalt würde keinen besonderen Schwierigkeiten unterliegen. Für die Entscheidung der pädagogischen Fragen aber, von denen jetzt die Welt bewegt wird, würde dieser Versuch besseren Anhalt geben als blofse theoretische Erörterungen, in denen jede Partei nur ihre Ansichten stärker betont und geschickter begründet. Man bedenke, dafs die Pädagogik trotz aller Bemühungen, ihr eine feste psychologische Grundlage zu geben, doch immer eine Erfahrungswissenschaft bleibt, die am meisten durch gut geleitete Experimente gefördert wird.

Freienwalde a. O. G. Braumann.

Stundenplan-Apparat.

Es sei gestattet, die Fachgenossen, insbesondere die Leiter von Anstalten auf einen neuen Apparat zu bequemerer Herstellung des Stundenplanes aufmerksam zu machen. Derselbe, von Professor Dr. Sonntag in Frankfurt a. M. entworfen und von der Holzwaren-Fabrik von Reuter und Meyer in Bockenheim bei Frankfurt a. M. ausgeführt, besteht aus einem Brett im Rahmen, mit so viel runden Löchern versehen, als Wochenstunden sind. Dazu gehören runde Holzstifte oder Pflöcke mit dicken bemalten Köpfen, von denen jedem Lehrer eine Farbe zugewiesen wird, zum Hineinstecken in die Löcher. Es wird so ein rascher Überblick ermöglicht und selbst dem Unerfahrenen die Handhabung aufserordentlich leicht gemacht, zumal wenn die Farben einigermafsen geschickt verteilt werden, etwa, wie folgt: Direktor weifs, 1. Professor schwarz, die folgenden Lehrer rot, gelb, blau (Reihenfolge der Abzeichenfarben im deutschen Heere!), dann carmoisin, orange, braun; 1. Mathematiker grün; hierauf dieselben Farben mit schwarzem Mittelpunkt; technischer Lehrer halb weifs halb grün etc. In dieser Weise lassen sich die Farbenbezeichnungen leicht vermehren. Da der Apparat für jeden Besteller besonders angefertigt wird, lassen sich die Bedürfnisse der verschiedensten Anstalten berücksichtigen. Für kleinere Anstalten dürfte sich die kleinere Form (in Gröfse eines gewöhnlichen Bogens Papier) empfehlen, wie sie mir die Firma auf meinen Wunsch hergestellt hat. Sie ist bequem auf dem Schreibtisch zu handhaben. Für gröfsere wird der Apparat, zum Aufhängen an die Wand eingerichtet, vorzuziehen sein. Ich kann ihn namentlich auch gegenüber ähnlichen älteren (von Papier, Pappe, mit Fähnlein etc.) nach eigenem Gebrauche durchaus empfehlen.

Oels. Leopold Brock.

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge.

Das umfangreiche bibliographische Unternehmen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte: „Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel“ ist jetzt bis zu Heft 5 (Mai-Heft) erschienen. Dieses Heft bildet insofern einen Abschnitt in der Entwicklung des Unternehmens, als das demselben beigefügte Verzeichnis der in Heft 1—5 angeführten Zeitschriften und anderen periodischen Veröffentlichungen einen raschen Überblick über das umfangreiche Material gewährt, das bis jetzt mit Erfolg bei dem Unternehmen verwertet werden konnte. Es haben 338 periodische Veröffentlichungen in dem Dienste der wichtigen Sache gestanden, aufserdem wurden 200 Zeitschriften, Jahrbücher und andere Periodica zwar einer Durchsicht unterzogen, aber, weil sie keine Ausbeute gaben, nicht mit verzeichnet. Was aber die selbständigen Werke anbelangt, so sind 620 Bücher und Broschüren bisher herangezogen worden.

Ein Einblick in die bisherige Entwicklung des Unternehmens bestätigt, dafs das Werk, wie von hervorragender Seite hervorgehoben worden ist, in der That einen Beitrag zur Verwirklichung des Gedankens von der organischen Zusammengehörigkeit aller der Erziehung und dem Unterricht dienenden Veranstaltungen bildet. Er bestätigt aber auch, dafs es keinem der bereits bestehenden Konkurrenz macht, dafs es ferner das Material, über welches es kurz berichtet, nicht ersetzen, sondern vielmehr für jeden, der sich eingehender informieren will, ein Wegweiser sein soll.

Trotz der von dem Vorstande der Gesellschaft geschaffenen Organisation würde das Werk sich nicht haben in dem Mafse entwickeln können, wie es thatsächlich der Fall ist, wenn nicht von den Verlegern von Werken und Zeitschriften, von Herausgebern und Verfassern der bezüglichen Materialien, von den Regierungen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, sowie von den Schulbehörden einzelner Städte die Schriftleitung in ihrer mühevollen Arbeit unterstützt worden wäre.

Der Vorstand läfst allen diesen verehrten Mitarbeitern an seinem Werke den innigsten Dank hierdurch aussprechen und knüpft daran die weitere Bitte, die Herren Verfasser von Büchern und Aufsätzen möchten zur Erleichterung der Schriftleitung an diese aufser den Druckschriften selbst kurze, nur das Wesentlichste ihrer Arbeit hervorhebende Auszüge senden.

Ebenso werden die Lehrmittel-Anstalten gebeten, über neu entstandene Erzeugnisse der Lehrmittelbranche kurze Beschreibungen einzuschicken.

Auf eine Erfüllung seiner Bitte glaubt der Vorstand der Gesellschaft um so mehr rechnen zu dürfen, als es im Interesse der Herren Verfasser liegt, wenn sie selbst authentische Nachrichten über ihre in den Büchern oder Aufsätzen ausgesprochenen Absichten in die Öffentlichkeit gelangen lassen können. Dabei werden die Herren Verfasser auch noch in Erwägung ziehen

müssen, dafs ihre in Fachzeitschriften veröffentlichten Arbeiten durch die Hinweise in unserem bibliographischen Werke weiteren Kreisen, als es naturgemäfs durch diese Zeitschriften allein geschehen kann, bekannt gemacht werden. Hat doch die Schriftleitung in Erfahrung gebracht, dafs selbst die Titel einer Anzahl von pädagogischen Zeitschriften aufserhalb der speziellen Fachkreise bisher unbekannt waren.

Die Thatsache, dafs unser Unternehmen den Inhalt so mancher Fachblätter vielen, aufserhalb der engeren Interessensphäre stehenden Kreisen zugänglich macht, ist auch von den einsichtsvollen Vertretern des deutschen Verlagsbuchhandels bereitwilligst anerkannt worden, und was von den Aufsätzen gesagt wird, gilt selbstverständlich auch von Büchern und Broschüren.

Zum Schlusse sei noch bemerkt, dafs unser Werk bisher noch eine Lücke hinsichtlich der Litteratur des musikalischen Unterrichts aufweist, die auszufüllen wir die Beihilfe der betreffenden Verleger, Komponisten und Verfasser erbitten.

Werden alle diese Wünsche, die Vorbedingungen der gedeihlichen Entwicklung, erfüllt, so wird ohne weiteres einem jeden einleuchten, dafs durch das am Ende des Jahrganges dargebotene Namen- und Sachregister unser Unternehmen für Regierungen und Unterrichtsbehörden, für Schulinspektoren, für die Direktoren und Lehrerkollegien aller Bildungsanstalten, für pädagogische Schriftsteller, Redaktionen, für den Verlags-, Sortiments- und Musikalienhandel und für die Lehrmittelanstalten ein Nachschlagewerk ersten Ranges wird, das nicht nur über die bedeutenderen Strömungen, sondern auch über die leisesten und fernsten Bewegungen auf dem weiten Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Ländern deutscher Zunge rasch und sicher orientiert.

Berlin SW., Lindenstr. 43.

Der Redaktionsausschufs der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

I. A. Prof. D. Dr. phil. Siegfr. Lommatzsch,
Professor an der Universität Berlin.

Die Schriftleitung (Herr Prof. Dr. K. Kehrbach) befindet sich:
Berlin SW., Lindenstrafse 43.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. A. Comenius, Orbis pictus, herausgegeben von Th. Tupetz. Wien 1896, F. Tempsky. IV u. 92 S. 0,50 M.

2. A. Baran, Festfeier des 900jährigen Jubiläums der Stadt Krems durch ehemalige Kremser Studenten am 13. 8. 1895. — Dramatische Stoffe von 11 Theaterstücken aus der Zeit des Jesuiten-Gymnasiums in Krems 1616—1773. Progr. Gymn. Krems 1896. 84 S.

3. W. Beumer, Das Schulberechtigungswesen vom sozialen Standpunkte aus. Berlin 1896. 21 S. (S. A. aus der Zeitschr. des Vereins deutscher Ingenieure, Band XXX.)

4. H. Schwarz, Grundzüge der Ethik. Leipzig o. J., S. Schnurpfeil. 136 S. 0,40 M. (Wissenschaftliche Volksbibliothek Nr. 51—52.)

5. J. Heinemann, Kalender für Lehrer an höheren Schulen. Hamburg 1896, C. Adler.

6. J. Zupitza, Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten. Fünfte Auflage von F. Nobiling. Berlin 1897, W. Gronau. VI u. 122 S. 2,50 M. — Die Auflage ist unverändert bis auf die Darstellung der Reduplikation, die eine gröfsere Veränderung erfuhr.

7. Sammlung Göschen (Leipzig, G. J. Göschen): Das Waltharilied, im Versmafse der Urschrift übersetzt und erläutert von H. Althof. 1896. geb. 0,80 M. — Griechische Geschichte von H. Swoboda. 1896. geb. 0,80 M. — Formelsammlung und Repetitorium der Mathematik von O. Th. Bürklen. 1896. geb. 0,80 M. — Arithmetik und Algebra von H. Schubert. 1896. geb. 0,80 M.

8. Freytags Schulausgaben und Hülfsbücher für den deutschen Unterricht (Leipzig, G. Freytag): Homers Ilias nach der Übersetzung von J. H. Vofs, für den Schulgebrauch herausgegeben von B. Stehle. 1896. geb. 1 M. — Gudrunlied in Auswahl und Übertragung, für den Schulgebrauch herausgegeben von W. Hübbe. 1896. geb. 0,60 M. — Goethes Clavigo, für den Schulgebrauch herausgegeben von G. Bötticher. 1896. geb. 0,50 M. — Körners Zriny, für den Schulgebrauch herausgegeben von K. Ludwig. 1896. geb. 0,70 M. — Rückerts Gedichte (Auswahl), für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Fietkau, 2 Bände. 1896. geb. 0,80 M. u. 0,70 M.

9. Herder, Der Cid, mit ausführlichen Erläuterungen von P. Schwarz 2. Auflage. Paderborn 1896, F. Schöningh. 182 S. 1,20 M.

10. G. Neudecker, Die innere Komposition in Goethes epischer Dichtung „Hermann und Dorothea“. Zur ersten Centennarfeier ihrer Entstehung. Würzburg 1896, Stahel. 40 S. 0,80 M.

11. E. Scheidemantel, Zur Entstehungs-Geschichte von Goethes Torquato Tasso. Progr. Weimar 1896. 20 S. 4.

12. J. Weiss, Nicolas Gilberts Satiren. Progr. Leipa i. Böhm. 1896. 66 S.

13. B. Schulz, Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen, 14. Auflage. Paderborn 1896, F. Schöningh. VIII u. 224 S.

14. O. Netoliczka und H. Wolff, Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Teil III (dritte und vierte Klasse). Hermannstadt 1896, W. Krafft. X u. 500 S. geb. 4,40 M.

15. B. Wernecke, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes. Eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen u. s. w. nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen. Vierte, verbesserte Auflage. Paderborn 1896, F. Schöningh. XII u. 340 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 134.

16. Eranos, Acta philologica Suecana. Edenda curavit W. Lundström. 1896. fasc. 2.

17. Claes Lindskog, Quaestiones de parataxi et hypotaxi apud priscos Latinos. Lund 1896, H. Möller. 97 S.

18. Phèdre, Fables Ésopiques. Édition classique par L. Havet. Paris 1896, Hachette et Cie. 290 S.

19. O. Kohl, Griechisches Lese- und Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis. Erster Teil (bis zu den liquiden Verben einschliefslich). Dritte, wie die zweite, nach den neuen preufsischen Lehrplänen gekürzte und verbesserte Auflage. Halle a. S. 1896, Buchhandlung des Waisenhauses. VIII u. 112 S. 1 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1894 S. 594.

20. Scherer und Schnorbusch, Übungsbuch nebst Grammatik für den griechischen Unterricht der Tertia. Fünfte, verbesserte Auflage von F. J. Scherer. Paderborn 1896, F. Schöningh. 346 S.

21. P. Wesener, Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre im Anschlufs an das griechische Elementarbuch des Verfassers zusammengestellt. Dritte Auflage. Leipzig 1896, B. G. Teubner. IV u. 76 S. gr. 8. 1 M.

22. R. Peppmüller, Hesiodos. Ins Deutsche übertragen und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen. Mit zwei Tafeln. Halle a. S. 1896, Buchhandlung des Waisenhauses. IX u. 296 S. 6 M.

23. H. Schefczik, Über die Abfassungszeit der ersten philippischen Rede des Demosthenes. Troppau 1896, Selbstverlag. 29 S.

24. H. Becker, Hermogenis Tarsensis de rhythmo oratorio doctrina. Diss. Münster 1896. 86 S.

25. Verhandlungen des siebenten allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 26. und 27. Mai 1896 zu Hamburg. Herausgegeben von dem Vorstande der Versammlung. Hannover 1896, C. Meyer (G. Prior). 133 S. 2 M.

26. J. Espagnolle, Le vrai dictionnaire étymologique de la langue française. Paris 1896, C. Klincksieck. XXX u. 315 S. 10 Fr.

27. P. Schumann, Französische Lautlehre für Mitteldeutsche insbesondere für Sachsen. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der französischen Sprache. Zweite, veränderte Auflage. Leipzig 1896, B. G. Teubner. 42 S. gr. 8. 1 M.

28. Bibliothèque française, Verlag von Gerhard Kühtmann in Dresden 1896: Malot, Sans famille, herausgegeben von C. Th. Lion, 4. Auflage. geb. 1,50 M. — Malot, En famille Teil II, herausgegeben von C. Th. Lion. geb. 1 M. — Figuier, Le guardian de la Camargue, herausgegeben von B. v. d. Lage. geb. 1,20 M. — de Pressensé, Rosa Teil I, herausgegeben von C. Th. Lion, 6. Auflage. geb. 1,40 M. — de Pressensé, Petite mère, herausgegeben von C. Th. Lion, 4. Auflage. geb. 1,50 M.

29. Schmidt und Enderlein, Erzählungen aus Sage und Geschichte des Altertums und der ersten Periode des Mittelalters. Vierte, erweiterte und verbesserte Auflage. Dresden 1897, C. Höckner. II u. 152 S.

30. F. Neubauer, Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Langensalza 1896, H. Beyer & Söhne. 39 S. Lex.-8. (S.-A. aus Reins „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik".)

31. W. Scharf, Zur Heimatkunde von Lahr. Progr. Gymn. Lahr 1896. 20 S. 4.

32. O. Jäger, Geschichte der Römer. Siebente Auflage. Gütersloh 1896, C. Bertelsmann. XVI u. 642 S. eleg. geb. 7 M. — Die im wesentlichen unveränderte Auflage ist in grofsartiger Weise mit Illustrationen ausgestattet worden: 181 Abbildungen, 2 Chromolithographieen und 2 Karten.

33. B. Niese, Grundrifs der römischen Geschichte nebst Quellenkunde, 2. Auflage. München 1897, C. H. Beck. VIII u. 265 S. 5 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 284.

34. O. Jäger, Geschichte der Griechen. Sechste Auflage. Gütersloh 1896, C. Bertelsmann. XV u. 691 S. eleg. geb. 7 M. — Die neue Auf-

lage des mit Recht geschätzten Werkes ist in Einzelheiten berichtigt und um ein Register vermehrt worden. Die Abbildungen (146) u. s. w. sind ein wahrer Schmuck des Werkes.

35. A. Wolter, Kaiser Wilhelm der Grofse als Herrscher, Mensch und Christ: Ein Charakterbild, aus seinem Leben geschildert. Mit 55 Abbildungen. Berlin 1897, E. S. Mittler u. Sohn. IV u. 124 S. 1 M, geb. 1,25 M. (zum Besten des Baufonds der Kaiser Wilhelm-Gedächtniskirche).

36. A. Wolter, Kaiser Wilhelm der Grofse. Ein Lebens- und Charakterbild. Festschrift zum hundertjährigen Geburtstage des edlen Fürsten. Mit 42 Abbildungen. Berlin 1897, E. S. Mittler u. Sohn. 56 S. 0,25 M (zum Besten des Baufonds der Kaiser Wilhelm-Gedächtniskirche).

Für beide Werke werden bei Bezug gröfserer Partieen besondere Preisermäfsigungen gewährt.

37. Ethnologisches Notizblatt, herausgegeben von der Direktion des Kgl. Museums für Völkerkunde in Berlin, Heft 3. Berlin 1896, A. Haack. IV u. 135 S. mit 43 in den Text gedruckten Abbildungen und drei Tafeln.

38. O. Tüselmann, Eine Studienreise durch Italien im Jahre 1562. Progr. Nordhausen 1896. 34 S.

39. Zweck und Bernecker, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie. Teil I: Lehrstoff für Quinta und Quarta; Teil II: Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen. Zweite Auflage. Hannover und Leipzig 1896, Hahn'sche Buchhandlung. IV u. 96 S. kart. 0,90 M, bezw. VI u. 286 S. geb. 2,40 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1894 S. 285 f.

40. R. Lüddecke, Deutscher Schulatlas. Unterstufe: 33 Karten und 3 Bilder auf 20 Seiten. Gotha, Justus Perthes. Geb. 1 M.

41. J. Henrici und P. Treutlein, Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Zweiter Teil. Abbildung in verändertem Mafse. Berechnung der Gröfen der ebenen Geometrie. Zweite Auflage. Leipzig 1896, B. G. Teubner. IX u. 248 S. gr. 8. 2,80 M.

42. G. Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Gymnasial-Ausgabe. Teil I, im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1892 nach Jahrgängen geordnet und bis zur Abschlufsprüfung der Untersekunda reichend. Leipzig 1896, B. G. Teubner. 228 S. geb. 2,40 M. — Besondere Ausgabe des 1894 in erster, 1895 in zweiter Auflage erschienenen Lehrbuches; vgl. diese Zeitschr. 1894 S. 723.

43. G. Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Gymnasial-Ausgabe. Zweiter Teil. Leipzig 1896, B. G. Teubner. VIII u. 280 S. geb. 3 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1895 S. 568.

44. W. Winter, Grundrifs der Mechanik und Physik für Gymnasien. Zweite Auflage. München 1896, Th. Ackermann. VI u. 394 S. mit 233 eingedruckten Abbildungen; 3,20 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1893 S. 59.

45. F. Kohlrausch, Leitfaden der praktischen Physik mit einem Anhange: Das absolute Mafs-System. Achte, vermehrte Auflage. Leipzig 1896, B. G. Teubner. XXIV u. 492 S. geb. 7 M.

46. J. Hofmann, Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterricht. München 1896, R. Oldenbourg. Teil I: Naturgeschichte des Menschen und der Tiere, 8. Auflage. VIII u. 288 S. geb. 2,20 M. — Teil II: Das Pflanzenreich, 7. Auflage. VIII u. 272 S. geb. 2,20 M. — Teil III: Mineralogie. VI u. 161 S. 1,30 M.

47. Pokornys Naturgeschichte des Mineralreiches für höhere Lehranstalten, bearbeitet von M. Fischer. Siebzehnte, verbesserte Auflage. Leipzig 1895, G. Freytag. 160 S. geb. 2 M.

48. M. Kuhn, Unmittelbare und sinngemäfse Aufstellung der „Energie“ als mechanischen Hauptbegriffes und darauf gestützte folgerichtige Ableitung der übrigen grundlegenden Begriffe der Physik. Wien 1896. 26 S. gr. 8. (S-A. aus dem Jahresberichte der Realschule im VII. Bezirke.)

49. L. Koch, Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichts auf den höheren Schulen. Progr. Bremerhaven 1896. 35 S. 4.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die schriftlichen Arbeiten im Französischen und die Reifeprüfung auf dem Gymnasium.

Ein dunkler Punkt in den neuen Lehrplänen ist die Bestimmung inbetreff der schriftlichen Arbeiten im Französischen, namentlich was die oberen Klassen betrifft. Nicht als ob sie an Unklarheit litte, sondern weil sie mit den in den Lehrplänen selbst aufgestellten Zielen des Unterrichts schwer zu vereinen ist. Bekanntlich soll in den drei oberen Klassen alle 14 Tage eine Übersetzung aus dem Französischen angefertigt werden. Dadurch geht aber von je vier Lehrstunden die eine ganz, die zweite mehr oder weniger ganz für den fortlaufenden Unterricht verloren, und wir können uns nicht vorstellen, dafs ein flotter und gedeihlicher Betrieb der Lektüre möglich ist, wenn nahezu eine um die andere Woche ausfällt. Dabei fragt man sich vergebens: Cui bono? Diese von den Lehrplänen vorgeschriebenen Arbeiten können doch nur den Zweck der Kontrolle haben, damit der Schüler zeige, inwieweit er imstande ist, einen ihm vorgelegten französischen Text zu übertragen. Eine solche Kontrolle findet aber in der Lektüre-Stunde fortwährend und mit viel geringerem Zeitverlust statt. Freilich ist sie bei der schriftlichen Übersetzung schärfer und für alle Schüler gleichmäfsiger. Sie soll daher auch keineswegs ganz verworfen werden; sie aber alle 14 Tage vornehmen zu wollen, dürfte der vornehmsten Aufgabe, der Förderung der Lektüre, wenig entsprechen.

Und es ist nicht allein die Lektüre, welche darunter leidet. Die Lehrpläne bezeichnen als allgemeines Lehrziel neben dem Verständnis der Schriftwerke „einige Geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache". Das Erreichen des letzteren Zieles wird aber infolge des Zeitverlustes durch die vorgeschriebenen Arbeiten eher erschwert als befördert. Die Übersetzungen ins Deutsche leisten dabei in dieser Richtung in positivem Sinne nichts; nicht nur die Zunge, sondern auch das Ohr wird während derselben gänzlich aufser Thätigkeit ge-

setzt, und auch von einer Übung im schriftlichen Gebrauch der Sprache kann nicht die Rede sein. Ja, es ist doch wohl ein unhaltbarer Zustand, dafs der Schüler kraft dieser Vorschrift durch die drei obersten Klassen des Gymnasiums hindurchgehen kann, ohne einen zusammenhängenden Satz in französischer Sprache zu schreiben.

Die Zweckmäfsigkeit der 14tägigen Übersetzungsarbeiten darf daher wohl bezweifelt werden, und es wäre wünschenswert, dafs die Behörde die Befreiung des Unterrichts von dieser Fessel in ernstliche Erwägung zöge.

Was aber ist an die Stelle zu setzen? Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich, dafs die schriftlichen Arbeiten unseres Erachtens folgenden Anforderungen zu genügen haben: Erstens dürfen sie nicht so häufig stattfinden, dafs sie den Betrieb stören. Zweitens sollen sie zur Erreichung des allgemeinen Lehrzieles dienen. Sie müssen daher nicht allein eine Kontrolle der Lektüre bilden, sondern auch eine Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache in sich schliefsen.

In Anbetracht dessen dürfte es sich empfehlen, alle vier Wochen eine schriftliche Arbeit anfertigen zu lassen und zwar eine Übersetzung aus dem Französischen, jedoch so, dafs den Schülern in dem ersten Teil der Stunde der französische Text diktiert wird. Sie schreiben diesen in ihrem Hefte auf die linke Seite, worauf die Übersetzung gegenüberstehend erfolgt.

Wie zweckmäfsig solche Diktate sind, wie sehr sie das Ohr des Schülers an die fremden Laute gewöhnen, wie geeignet sie sind, die Gesetze der Orthographie und Grammatik dem Schüler vor Augen zu führen und in ihm zu befestigen, darüber brauchen weiter keine Worte verloren zu werden. Auch die Lehrpläne erkennen den Wert der Diktate an und fordern an einer etwas versteckten Stelle, nämlich unter den methodischen Bemerkungen zu Französisch und Englisch, deren Fortsetzung bis in die oberen Klassen.

Voraussetzung bei dieser Art schriftlicher Arbeiten ist natürlich, dafs — der Vorschrift entsprechend — das Diktieren französischer Texte von unten auf geübt ist. Hierbei kann man die Schwierigkeit allmählich steigern, indem man etwa in Quarta und Untertertia den Stoff der zu diktierenden Texte angiebt, während in Obertertia und Untersekunda weiter zurückliegende Partieen des Lesebuches ohne genauere Angabe des Stoffes gewählt werden. Man kann die Schwierigkeit auch dadurch steigern, dafs man leichte Veränderungen des Textes vornimmt. Sind die Schüler in dieser Weise vorbereitet, so kann man ihnen in den drei oberen Klassen 10, 12, 14 Druckzeilen diktieren und deren Übersetzung zumuten. Es ist dabei empfehlenswert, den Schülern den diktierten Text nach einer Weile, nachdem sie sich einigermafsen zurecht gefunden haben, nochmals langsam und deutlich

vorzulesen, damit sie imstande sind, etwaige Versehen zu verbessern. Wer Übungen dieser Art vorgenommen hat, wird bemerkt haben, dafs die Schüler sich dieser Arbeit mit regstem Eifer unterziehen.

Mancher Fachgenosse in den drei oberen Klassen wird, zur Befestigung der grammatischen Kenntnisse, zu den Extemporalien alten Stils zurückzukehren wünschen. Wir halten dies nicht für ratsam; denn solche Arbeiten können nur dann eine durchschlagende Wirkung haben, wenn sie regelmäfsig und häufig stattfinden. Sie neben den vorgeschriebenen Übersetzungen anfertigen zu lassen, dazu würde es, wie gesagt, an Zeit fehlen. Wollte man sie aber an die Stelle der vorgeschriebenen Arbeiten setzen, so würde man sich nicht nur mit der Vorschrift, sondern auch mit der Aufgabe des französischen Unterrichts in den zwei oberen Klassen in Widerspruch setzen. Man begnüge sich daher, was die schriftliche Übung betrifft, mit der Anfertigung von Diktaten, die ja ein vorzügliches Mittel sind, um die grammatischen Kenntnisse im Geiste des Schülers aufzufrischen, und beschränke sich im übrigen auf mündliche Repetition. Jede Stunde beginne mit einer kurzen grammatischen Wiederholung, die natürlich einem bestimmten Plane folgen mufs, so dafs im Laufe des Schuljahrs die gesamte Elementargrammatik sowie die Regeln über den Konjunktiv eine gründliche Auffrischung erfahren.

Und nun noch ein Wort über die Reifeprüfung. Bekanntlich fordert die Prüfungsordnung hier eine schriftliche Übersetzung aus dem Französischen und bestimmt für die Anfertigung derselben eine Frist von drei Stunden „ausschliefslich der für das Diktieren des Textes erforderlichen Zeit“. Bei der Darbietung des letzteren wird aber sehr verschieden verfahren. Die einen geben dem Prüfling den Text gedruckt oder sonstwie vervielfältigt in die Hand; andere diktieren ihn zwar, jedoch so, dafs sie nötigenfalls jedes einzelne Wort buchstabieren; noch andere diktieren den Text wirklich und berücksichtigen den Ausfall des Diktats, wenn auch in zweiter Linie, bei der Beurteilung der ganzen Arbeit.

Das erste Verfahren verstöfst geradezu gegen die Prüfungsordnung, das zweite umgeht sie, und nur das dritte Verfahren verdient Billigung.

Nach § 3 der Prüfungsordnung soll „in der französischen Sprache sicheres Verständnis und geläufiges Übersetzen leichterer Schriftwerke, sowie einige Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache erfordert“ werden und diese Forderung „den Mafsstab für die Beurteilung der schriftlichen Leistungen bilden“. Und da sollte man dem Abiturienten nicht zumuten dürfen den französischen Text — wohlgemerkt mit Hülfe des Wörterbuchs — nach dem Diktat niederzuschreiben? Was will

man denn unter einiger Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache verstehen, wie will man sie bei dem Examinanden, da doch eine mündliche Prüfung nicht stattfindet, überhaupt feststellen, wenn man ihm die Anfertigung des Diktats erläfst?

Die Prüfungsordnung verlangt das Diktat nicht nur, sie kann und mufs es auch verlangen. Der Abiturient hat sieben Jahre französischen Unterricht genossen, auf die Erwerbung einer richtigen Aussprache ist während dieser Zeit unermüdlich hingearbeitet, von unten auf sind Übungen im praktischen Gebrauch der Sprache und in der Rechtschreibung angestellt. Und diese Arbeit soll schliefslich umsonst sein? Man würde allen Übungen, die auf den praktischen Gebrauch der Sprache zielen, einen belebenden Sporn nehmen, wenn sie für die Schlufsleistung überflüssig sein sollten.

Freilich ist es notwendig, dafs die betreffenden Übungen in den drei oberen Klassen fortgesetzt werden, und auch von diesem Gesichtspunkte aus empfehlen sich die oben besprochenen Klassenarbeiten; sie sind eine Prüfungsarbeit im Kleinen. Werden sie alle vier Wochen angefertigt, dann hat der Abiturient etwa 30 Vorübungen hinter sich, so dafs die Prüfung ihn nicht sonderlich schrecken kann.

Wir glauben, dafs der Unterricht und die Vorbildung unserer Zöglinge im Französischen bedeutend gewinnen würde, wenn die vorgesetzte Behörde das erlösende Wort in diesem Sinne spräche. Wo aber ein Direktor oder Lehrer in diesem Sinne handelt, da lasse man ihn gewähren; er kann getrost sagen: Herr, des Gesetzes Sinn und Willen vermeint' ich treulich zu erfüllen.

Herford. F. Böckelmann.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Karl Kehrbach, Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Berlin 1896, Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte; Preis vierteljährlich 5 Mark.

Als Ergänzung zu den Monumenta Germaniae paedagogica giebt Dr. Kehrbach unter obigem Titel ein fortlaufendes Repertorium über die neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik; auch neue Verordnungen der Unterrichtsbehörden und Mitteilungen über Personalveränderungen sind aufgenommen. Den Redaktionsausschufs vertritt Prof. Lommatzsch; der Vorstand ersucht alle teilnehmenden Stellen um werkthätige Mithilfe. Ein so umfängliches und nützliches Unternehmen kann bei der Fülle der heutigen pädagogischen Arbeit allerdings seinem Zweck nicht ohne Zusammenwirken vieler genügen, möglichst solcher, die nicht nur mit der Feder, sondern auch mit dem Herzen dem Werke der Jugendbildung zuneigen. Der Stoff ist sachlich gegliedert; von den angeführten Schriften wird der Fundort und ein kurzer Inhalt gegeben, aber, wie selbstverständlich, jedes Urteil vermieden. Gerade diese Auszüge sind sehr willkommen und lassen deutlich die Richtung der Teilnahme und der Arbeit für die Wissenschaft wie für die Bildungsanstalten, einschliefslich unserer Hochschulen, erkennen. Voran wird ein Aufsatz von Schrauf aus der Austria angeführt, der sich mit den durch Kaufmann und Horn in den Vordergrund der Betrachtung gerückten Bursen und Koderien der älteren Universitäten befafst. Sehr reich ist die neuere Litteratur über Pestalozzi, der denn auch richtig S. 11 als Sozialpolitiker eingefangen ist. Überhaupt wird dieses neue Wissensgebiet von unseren Pädagogen emsig angebaut (S. 15. 103. 230. 495). Wenn der Eifer und das Verständnis unserer Jugend hierfür in gleichem Mafse wächst, so dürfen wir erwarten, dafs unsere Abiturienten demnächst mit den Koryphäen der Volkswirtschaft und selbst mit den Staatsmännern in die Schranken treten werden; sicher zum Vergnügen nachrichtslustiger Zeitungen; ob zum Heile ihrer eigenen Bildung, ist eine andere Frage. Wenn Fischer S. 15 als die Kulturaufgaben des 20. Jahrhunderts in etwas seltsamer

Verbindung die Kultivierung der Tropenländer und eine neue Kunstblüte bezeichnet, so möchte ich etwas bescheidener den Blick auf die Sittlichkeit, die öffentliche wie die des einzelnen richten, die mir gar sehr der Reinigung, Schärfung, Befestigung zu bedürfen scheint. Natürlich nicht ohne Bezug auf ihren religiösen Grund; dafs aber die Bedeutung des christlichen Religionsunterrichts für die Charakterbildung noch besonders ausgeführt werde (vgl. S. 88 die Schrift von Voigt), scheint ziemlich tautologisch. Auch die S. 31 empfohlene Vorbereitung der jungen Direktoren auf die Verwaltung, für welche ein halbjähriger Kursus bei dem Provinzialschulkollegium gefordert wird, wäre nur dann nötig, wenn die äufsere Verwaltung und das Schreibwerk ihre Hauptaufgabe bildeten. Sie haben aber Besseres zu thun, und das Wichtige aus jenem Gebiete wird ein Schulmann von offenen Sinnen in wenigen Tagen, allenfalls auch aus den Akten seines Vorgängers sich aneignen. S. 133 findet sich wieder die Gleichstellung der Lehrer und der Richter in der Besoldung besprochen; wenn doch unsere lieben Kollegen endlich gewahr werden wollten, dafs sie bei allem berechtigten Verlangen nach einem auskömmlichen Gehalte ihre Berufsaufgabe etwas höher und ideeller aufzufassen hätten als in dem Vergleich mit einem Stande, der unstreitig für Staat und Recht Hohes zu leisten hat, jedoch nur die Bahnen und Grenzen für das Leben zieht und schützt, welches durch unsere Schulen innerlich genährt, erfüllt und erhoben werden soll! Hierfür kann nie ein Äquivalent in Geld abgemessen werden; jener Vergleich führt irre und das Beste bleibt, wofür wir uns halten in unserem Herzen.

Halle a. S. Wilhelm Schrader.

---

1) K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Fortgeführt und ergänzt von G. Lothholz. 5. Teil. Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern. Gütersloh, C. Bertelsmann. 8. XII u. 562 S. 8 M.

Warum der Verf. sein Werk eine Geschichte der Pädagogik benannt hat und nicht etwa der klassischen Philologie oder einiger Seiten des deutschen Geisteslebens, die näher oder ferner mit dem Gebiete der höheren Schule zusammenhängen, weifs ich nicht. Eine kurze Zusammenstellung des Inhalts soll mein skeptisches Verhalten begründen. Nacheinander werden behandelt: Winckelmann, Lessing, Klopstock, Wieland, Schiller, Moritz, Richter, Justus Möser, Friedrich II, Gedike, Meierotto, Meineke, Fr. Gust. Kiefsling, Leonhardi, Spilleke, Buttmann, W. v. Humboldt, Nicolovius, Süvern, Freih. v. Altenstein, Passow, Niebuhr, Böckh, Mor. Haupt, Gottfr. Hermann, Ilgen, Lange, Jacobs, Wüstemann, Eckstein, Reisig, Ritschl, Welcker, O. Jahn, K. O. Müller, Mor. Seebeck, Mor. Seyffert, Fr. Gust. Kiefsling (zum 2. Male), Karl Peter, Fr. Gotth. Schöne, H. Köchly, H. Sauppe, Gust. Aug. Lobeck, Spitzner, Spohn,

Nitzsch, Lehrs, Fr. Wilh. Thiersch, Spengel, Halm, Döderlein, Nägelsbach, K. L. Roth, K. Joh. Friedr. Roth, Bernhard, Held, Elsperger, Fallmerayer, Schömann, Gottfr. Bernhardy, Th. Bergk, E. und G. Curtius. Dann folgen 8 Seiten „Allgemeines", darauf Bonitz.

Man fragt sich erstaunt, warum gerade diese Auswahl getroffen worden ist, wenn der Verf. eine Geschichte der Pädagogik schreiben wollte. Eigentliche Pädagogen sind darin in verschwindender Minderzahl vertreten; gar manchen könnte man sogar anführen, wenn man ein Muster der Unpädagogik zeichnen wollte. Aber erstreckt sich denn eine Geschichte der Pädagogik nur auf Lateinisch, Griechisch und alte Geschichte? Wo bleiben denn die Religion, die Naturwissenschaften, die mittlere und neuere Geschichte, die neueren Sprachen, die Mathematik, von Zeichnen, Gesang, Turnen, Hygiene u. s. w. gar nicht zu reden? Der Verf. nennt sein Werk eine Fortsetzung der Raumerschen Geschichte der Pädagogik. Ich fürchte, Raumer würde damit wenig einverstanden sein. Er wählte die biographische Form, um eine Entwickelung der pädagogischen Idee einzuführen. Ob das ein in jeder Hinsicht glücklicher Gedanke war, bleibe ununtersucht; aber zweifellos war ihm der Nachweis der Entwicklung und des Fortschrittes der pädagogischen Ideen die Hauptsache. Ist das Gleiche in dem vorliegenden 5. Bande auch nur entfernt erreicht? Mit dem besten Willen läfst sich diese Frage nicht bejahen. Von einer kritischen und pragmatischen Betrachtung finden sich nur selten Spuren; alle behandelten Gröfsen waren brave und gute Männer, die da und da in die Schule gingen, Lehrer und Freunde hatten, später so und so viele Bücher schrieben und, wenn sie Universitätslehrer waren, diese und jene Vorlesungen hielten und so und so viele Schüler hatten; waren sie Direktoren und Schulräte, so hatten sie aufser so und so vielen Schülern, die sie aufnahmen, auch noch dankbare Amtsgenossen und Verehrer. Dazu kommt eine Reihe Anekdoten und Notizen litterarhistorischer Art und wenige allgemeine Urteile, für die der Leser regelmäfsig keine Unterlagen und keinen Anhalt bekommt. Ich will nur wenige Beispiele auswählen. Moritz Seyffert war zweifellos ein sehr braver Mann und ein sehr gelehrter Lateiner, — ob ein so anregender Lehrer, wie der Verf. behauptet, bleibe dahingestellt, da einmal lateinischer Stil die meisten Menschen nicht begeistern kann; dafs er aber den lateinischen Unterrichtsbetrieb mit in sehr bedenkliche Bahnen geleitet und Übungsbücher in entsetzlichem Deutsch geschrieben hat, dafür hat der Verf. nicht ein Wort. Von Köchly werden allerlei gleichgiltige Dinge angeführt; aber wer die von ihm befürwortete Änderung im Gymnasialbetriebe klar und glatt aus dem Buche zu ersehen hofft, wird sich schwer enttäuscht finden. Und die Pädagogen der Volksschule? Kann man sie einfach beiseite

lassen, wenn man selbst nur eine Geschichte der Pädagogik schreiben will, die sich vorwiegend oder ausschliefslich mit höheren Schulen beschäftigt? Und während Gustav Kiefsling für so bedeutend gehalten wird, dafs er in dem Buche sogar an zwei Stellen behandelt ist — gegen das ihm zugeschriebene „ungewöhnliche Lehrtalent" würde er wohl selbst protestiert haben —, erscheinen Hieckes und Giesebrechts Namen im ganzen Buche nicht. Und doch beginnt mit ihnen für das Gymnasium eine neue Auffassung des deutschen Unterrichts. Und ihre Antipoden Wackernagel, v. Raumer? Durfte man von ihnen schweigen in einer Geschichte der gymnasialen Pädagogik? Vollends aber von Herbart?

Es thut mir leid, dafs ich über das Buch nichts Besseres sagen kann; aber so schreibt man heutzutage keine Geschichte der Pädagogik, noch dazu, wenn man beinahe 600 Seiten dafür zur Verfügung hat.

2) K. Wittstock, Das ästhetische Erziehungssystem. Leipzig 1896, Herm. Haacke. X u. 212 S. 8. 3,60 M.

Der Verf. wurde durch das Mifsverhältnis von unserer hochgesteigerten intellektuellen Bildung und der drohenden sittlichen Entartung, welche der steigende Materialismus mit sich bringt, veranlafst, nach Heilmitteln zu suchen. Als solche gelten ihm Gemüts- und Charakterbildung, die nach seiner Ansicht in erhöhtem Mafse Aufgaben der Erziehung werden müssen. „Eine neue Erziehung thut not, die das Gefühl zur Basis hat. Die neue Erziehung ist die ästhetische". Ganz neu ist ja die Forderung, Gefühl und Willen ebenmäfsig neben Verstand und Phantasie zu bilden, nicht; in richtigen Grenzen gehalten und in der Wirkung, welche die Schule geben kann, nicht überschätzt und nicht übertrieben ist sie auch berechtigt. Aber überschätzt und übertreibt der Verf. nicht? Letzteres geschieht m. E. in der Schwarzfärbung unserer Zeit auf moralischem Gebiete, bei der der Verf. auch dem Alter den Tribut bezahlt, laudator temporis acti zu werden. Ersteres ist der Fall, wenn er von der ästhetischen Erziehung die Heilung der materialistischen Richtung erwartet. Unter dieser ästhetischen Erziehung versteht allerdings der Verf. etwas anderes, als man gewöhnlich dabei sich denkt, nämlich „die gesamte Entwicklung des Gefühlsvermögens überhaupt". Nun läfst sich ja die grofse, ja entscheidende Stellung des Gefühlslebens in unserer psychischen Thätigkeit nicht bestreiten; aber der Verf. überschätzt die Wirkung der Schule auf diesem Gebiete. Freilich steht er damit nicht vereinzelt, man braucht nur an den „Schulmeister von Sadowa" zu denken und an Sätze wie: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft". Die Lehrerwelt sollte mit der gröfsten Energie solche Phrasen von sich weisen, die ihr eine unerträgliche Verantwortung zuweisen. Die Schule ist ein Faktor in der grofsen Rechnung

des Einzel- und des Gesamtlebens, meinetwegen auch ein wichtiger, aber nie mehr; die übrigen Faktoren, Eltern, öffentliches und privates Leben, Staat, Kirche, Heer u. s. w. sind nicht minder wichtig für die Individual- und Gesamtentwicklung. Ich glaube also auch nicht an die Wirkung des neuen Heilmittels, des ästhetischen Erziehungssystems.

Aber wenn man von dieser Grundfrage absieht, so kann das Buch nur jedem Jugendbildner zum Studium empfohlen werden, da es aus einem warmen Herzen heraus geschrieben ist und den Leser oft gewinnt, wenn er auch nicht verstandesmäfsig überzeugt wird. Der Verf. giebt zuerst eine grundlegende Einleitung, beschäftigt sich dann mit der ästhetischen Erziehungslehre (Bedeutung und Aufgabe, ästhetische Körperbildung, Bildung des intellektuellen, Schönheits-, sittlichen und religiösen Gefühls), um im dritten Abschnitt die ästhetische Unterrichtslehre zu behandeln. Hier wird nacheinander das Gefühlsbildende der einzelnen Unterrichtsfächer (Anschauungsunterricht, Gesangsunterricht, Zeichnen, Schreiben, Lesen, deutscher und fremdsprachlicher Unterricht, Rechnen und Mathematik, Naturkunde, Geschichte und Geographie, Religion) vorgeführt, ohne neue Gesichtspunkte zu finden. Ein „geschichtspädagogischer Rückblick" und ein Kapitel über die Pädagogik der Zukunft bilden den Schlufs.

Ich denke, am meisten würde die gute Absicht des Verfassers gefördert werden, wenn das Buch in das Elternhaus Eingang fände; hier könnte es zweifellos viel Gutes stiften.

Giefsen. Herman Schiller.

---

1) **Ewald Haufe, Die Erziehung zur Arbeitstüchtigkeit, eine Hauptforderung an die moderne Schule.** Znaim 1896, Fournier u. Haberler (Karl Bornemann). 38 S. 8. 0,40 M.

H. findet, dafs die jetzige Schule keine arbeitstüchtige Jugend heranbilde. Bei der heutigen Methode sei der Unterricht der Lektüre vergleichbar: „der Lehrer ist das Buch, und der Schüler der Leser, der über alles Mögliche aus alter und neuer Zeit, über die Fremde wie über die Heimat liest und dann, wenn er im Leben steht, erkennt, dafs er nichts empfunden und verstanden, nichts für das Leben gelernt hat". Um ihrer Aufgabe, zur Arbeitstüchtigkeit zu erziehen, zu genügen, habe die Schule mit der Methode des Erzählens, Merkens, Anlernens, Hersagens zu brechen und die Kinder dahin zu bringen, dafs sie selbstthätig Erfahrungen sammeln, nicht solche anderer lernen, und sie zum Finden, Entdecken, Hantieren und Producieren anzuleiten. Dafs die Schule nach dieser Richtung hin reformbedürftig ist, wird man dem Verf., wenn er auch dem, was in dieser Hinsicht schon jetzt die Schule leistet, zu wenig gerecht wird, gern zugestehen, und die Ausführungen, in denen er den Wert einer solchen

Reform von allen Seiten beleuchtet, verdienen Beachtung. Freilich darf man dieser Methode nicht die Alleinherrschaft in der Schule zuerkennen, wie es der Verfasser thut. Das kann höchstens derjenige thun, welcher, wie es allerdings H.'s Auffassung zu sein scheint, die Aufgabe der Schule im wesentlichen auf die Erziehung der Jugend zu wirtschaftlich produktiver Arbeit beschränkt. Bei dieser einseitig utilitaristischen Anschauung mufs ihm denn auch die heutige Schule als ein überaus unvollkommenes und verkehrtes Gebilde erscheinen, und braucht man sich über die sehr geringschätzige Beurteilung, die der jetzige Schulbetrieb durch H. erfährt, nicht zu wundern.

2) F. Schmidhofer, Schule und Lehrer in Nordamerika. Reiseeindrücke eines deutschen Lehrers auf der Fahrt zur Weltausstellung in Chicago. Znaim 1896, Fournier u. Haberler (Karl Bornemann.) 81 S. S. 1 M.

Diese Reise-Eindrücke eines deutschen (Brünner) Lehrers bekunden das gesunde Urteil eines aufmerksamen und einsichtsvollen Beobachters, der von dem amerikanischen Wesen im allgemeinen sehr sympathisch berührt ist und seiner warmen Anerkennung vielfach lebhaften Ausdruck giebt, der aber auch für die vorhandenen Mängel ein offenes Auge hat. Gerade auf dem Gebiete des Schulwesens zeigen sich neben manchem Erfreulichen auch die Mängel der jungen Kultur recht deutlich, neben einem durch keine rückständigen Traditionen eingeengten, durch willig und reichlich zur Verfügung gestellte Mittel geförderten Vorwärtsstreben Unvollkommenheiten der Erfahrung, der Organisation, der methodischen Ausbildung. Eingehend verweilt S. namentlich bei der Vorbildung und Stellung der Lehrer. Die unzureichende Vorbildung der Lehrer bezeichnet er als einen besonders verhängnisvollen Mangel des amerikanischen Erziehungswesens. Es giebt zu wenig Lehrerbildungsanstalten: in der Millionenstadt Chicago giebt es z. B. keine einzige. Vielfach greift man ohne jede systematische Vorbildung zum Lehrerberuf, oft nur vorübergehend, wenn man auf anderen Gebieten der Thätigkeit und des Erwerbes keinen Erfolg gefunden hat. Der Lehrerberuf hat für den praktischen Sinn des Amerikaners wenig Verlockendes, obgleich nach unseren Vorstellungen der Lehrer in Amerika gut bezahlt wird. S. macht darüber einige interessante Mitteilungen. Die 3300 Lehrer an den niederen Schulen Chicagos beziehen insgesamt an Jahrgehalt 2 555 821 Dollars, somit entfallen auf eine Lehrkraft durchschnittlich 800 Dollars. Oberlehrer beziehen 2500 Dollars jährlich, Lehrer 700 bis 1100, Unterlehrer (assistants) 400 bis 750. Das Jahreseinkommen des Superintendent of Schools (Oberinspektor) beträgt 7000, das seines Assistenten 4000 Dollars. Die Inspektoren der verschiedenen Unterrichtsfächer haben ein Gehalt von 2500 Dollars. Freilich giebt es für den Lehrer ebenso wie für alle Beamte weder feste Anstellungen auf Lebenszeit noch Pension.

Unter den 3300 Lehrkräften Chicagos sind übrigens nur 190 Männer. In der aufserordentlichen Präponderanz der weiblichen Lehrkräfte sieht S. einen anderen erheblichen Mangel des amerikanischen Schulwesens.

Neben derartigen Mitteilungen über Lehrerverhältnisse sowie über äufsere Einrichtungen des amerikanischen Schulwesens bietet S. auch manches interessante Detail über die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände und das innere Leben der Schule überhaupt. Zur Veranschaulichung des Gesagten lasse ich eine Notiz zur Kenntnis der Sitten- und Pflichtenlehre, welche in den amerikanischen Volksschulen bekanntlich an die Stelle des Religionsunterrichts tritt, hier folgen. Der Lehrplan von San Francisco fordert für das 1. Schuljahr: 1. Sprich mit den Kindern über ihre Pflichten gegen ihre Eltern. 2. Sprich mit deinen Schülern über Güte gegen Tiere, besonders gegen Hunde, Katzen, Vögel. 3. Lehre die Knaben nicht zu kämpfen aufser zur Selbstverteidigung. 4. Lehre die Schüler die Wahrheit zu sagen. 5. Erziehe sie, nicht selbstsüchtig zu sein. 6. Erkläre den Knaben die Gefahr des Cigarettenrauchens. 7. Lies oder erzähle den Schülern kurze Anekdoten oder Geschichten, um irgend welche moralische Vorzüge zu illustrieren. Für das 7. Schuljahr sind folgende Themen vorgeschrieben: 1. Die Sorge für die Gesundheit eine Pflicht. 2. Erwerb eines Lebensunterhaltes. 3. Ausdauer. 4. Mäfsigkeit. 5. Lesen guter Bücher. 6. Bürgerpflichten: Vaterlandsliebe, Achtung vor den Behörden, Gehorsam gegen das Gesetz, Treue im Beruf (Warnung vor Bestechlichkeit), Schwur und Meineid, Wahl, Abstimmung (Stimmenkauf und -Verkauf), Würde und Ehre des Bürgertums. — Auf systematische Vollständigkeit machen natürlich die Ausführungen S.s nirgends Anspruch. Zu einer vorläufigen Orientierung über die charakteristischen Eigentümlichkeiten des amerikanischen Schulwesens kann das frisch und anregend geschriebene Büchelchen warm empfohlen werden.

Treptow a. R. A. Haake.

Gustav Wendt, Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik. München 1896, Becksche Verlagsbuchhandlung. 160 S. 8. 3 M. (Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausgegeben von A. Baumeister. III 3.)

„Hast Du schon Wendts Buch über den deutschen Unterricht gelesen?“ Nein, lieber Freund, dergleichen methodisch-didaktische Schriften lese ich nicht mehr. „Schade! Du solltest hier eine Ausnahme machen, es würde Dich nicht gereuen“.

Drei Tage nach diesem Gespräche lag das Buch auf meinem Tische. Nun habe ich es gelesen und soll es auch noch besprechen. Das thue ich gern. Denn ich freue mich immer, einem Manne zu begegnen, der die Fahne des humanistischen Gymnasiums

hoch hält und der Phrase, das Deutsche müsse zum Mittelpunkt des gesamten Unterrichts werden, herzhaft zu Leibe geht. Was dieses Schlagwort des Tages vernünftigerweise allein bedeuten kann, und was der Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur innerhalb des Organismus eines humanistischen Gymnasiums leisten soll, setzt Wendt klar und treffend auseinander. Wir brauchen nicht mehr Stunden, als uns zur Verfügung stehen, nicht vier auf der untersten Stufe bis Quarta einschliefslich und in der Prima, wie Wendt wünscht. Solange wir noch mit Latein und nicht etwa mit Englisch oder Russisch anfangen, erhalten unsere Sextaner und Quintaner an dieser Sprache die beste grammatische Schulung. Was an deutscher Grammatik nötig ist — und wir wollen in allen Klassen ernstlich deutsche Grammatik treiben —, läfst sich in der uns zugemessenen Zeit, wenn man es vernünftig angreift, wohl beibringen. Man vertrödele die Zeit nur nicht mit Einprägung deutscher Surrogate für die lateinischen Termini, wodurch man auf den Standpunkt der deutschen Sprachkunst von Gottsched zurücksinken würde; man vergeude eine kostbare Stunde nicht mit langen Deklinations- und Konjugationsübungen an einem deutschen Paradigma, als ob es in der Klasse keinen Lehrer des Lateinischen gäbe; man verschwende Kraft und Zeit nicht an das Lesen mit verteilten Rollen, das historisch-philologisch-antiquarische Erklären von Gedichten und andern Unfug.

Doch bevor ich weitergehe, will ich wenigstens die Hauptteile angeben, in denen Wendt seinen Stoff behandelt.

Nach einem für Anfänger höchst wichtigen und lehrreichen Abschnitt mit der Überschrift „aus der Geschichte des deutschen Unterrichts" wirft er folgende vier Fragen auf: 1) Wie weit und auf welcher Stufe ist Unterricht in deutscher Grammatik auf höheren Schulen angebracht? 2) Wie ist die Lektüre einzurichten und stufenweise zu ordnen? 3) Wie weit sollen unsere Schüler in die deutsche Litteratur eingeführt und mit deren Geschichte bekannt gemacht werden? Anhang über Metrik und Poetik. 4) Nach welchen Grundsätzen ist die Jugend im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache zu üben?

Die Antworten kann ich nicht reproduzieren, ich beschränke mich auf einige Bemerkungen.

Zur Beantwortung der ersten Frage kann ich nur Ja und Amen sagen. Das Mittelhochdeutsche fristet jetzt in Obersekunda ein embryonisches Dasein. Ich hoffe indessen, wir kehren abermals nach zehn Jahren zu der bewährten Anordnung des geschichtlichen Lehrstoffs zurück und lehren die Geschichte des deutschen Mittelalters wieder in Unterprima. Dann können wir in dieser Klasse 6—8 Monate auf die mhd. Grammatik, die Lektüre der Nibelungen und mehrerer Gedichte Walthers von der

Vogelweide verwenden, auch einen längeren „Ausblick" auf das höfische Epos thun.

Auf der reich besetzten Tafel des Lesestoffs ist das meiste ganz nach meinem Geschmack. So die Bevorzugung der griechischen Heldensage vor der deutschen. „Die homerischen Gestalten regen in weit höherem Mafse die Phantasie und das Mitgefühl der Jugend an als etwa die des Nibelungenliedes, wie denn auch die nebelhaften Umrisse, in denen uns die Reste der germanischen Mythologie überliefert sind, unsern kleineren Schülern keine irgend geistbildende Anregung gewähren können; der blofse Reiz des Abenteuerlichen und Ungeheuerlichen genügt doch dazu nicht". Dafs man in Obertertia nicht Schillers Tell, sondern lieber eines von den Uhlandschen Dramen lesen solle, dafs man in Untersekunda sich schwer an Goethes Hermann und Dorothea versündige, dafs der Wallenstein nach Prima gehöre, ist immer meine Meinung gewesen. Auf Heinrich von Kleist und Grillparzer würde ich die Primaner angelegentlichst hinweisen. Goethes Tasso liegt nach meiner Erfahrung den Schülern zu hoch, höher noch als Faust, den wir lieber der Universität überlassen wollen. Schillers Ideal und Leben meine ich nicht ohne Erfolg mit Primanern behandelt zu haben. Dankbar bin ich Wendt dafür, dafs er so entschieden für Lessings Laokoon eintritt, den wir nicht zum alten Eisen werfen dürfen. Er ist, von dem immer noch beachtenswerten Inhalt abgesehen, ein Muster wissenschaftlicher Gedankenentwickelung und Darstellung. Was induktives und deduktives Beweisverfahren ist, können die Schüler nirgends besser lernen als hier. — Für mittelalterliche Mystik und Romantik habe ich mehr übrig als Wendt, der meint, die romantische Mystik habe im Grunde in der scharfen Zugluft des modernen Lebens ihre Macht über die Gemüter verloren. Auch zum evangelischen Kirchenliede und zu Luther stehe ich anders. Wendt befürchtet von einer genaueren Beschäftigung mit Schriften Luthers eine Verschärfung des konfessionellen Gegensatzes. Ist es wirklich schon so weit gekommen, dafs wir Luther nicht mehr als deutschen Klassiker in der Schule betrachten, Schriften wie den Brief vom Dolmetschen, An die Ratsherrn, An den christlichen Adel, Von der Freiheit eines Christenmenschen mit unsern Schülern nicht mehr lesen dürfen? Sonst ist Wendt weniger rücksichtsvoll. Lessings Nathan z. B. will er trotz seiner Feindseligkeit gegen Christentum und Kirche unbedingt gelesen wissen. „Käme wirklich eine Zeit, wo es den Zeloten aller Konfessionen gelänge, die deutsche Jugend der milden Humanität zu entfremden, die aus Lessings Drama zu uns spricht, so würden die höchsten Güter unserer nationalen Einheit gefährdet sein". Wenn nun aber tausend und abertausend Eltern über diese milde Humanität anders denken und mit Kant im Nathan eine Verherrlichung des Judentums erblicken; wenn sie nicht wünschen, dafs ihren Söhnen

dieses Zerrbild des Christentums vorgehalten und diese aufgeklärte Religion des Deismus so warm empfohlen werde: sind sie dann „Zeloten“, die keine Rücksicht verdienen? Toleranz ist eine schöne Sache, aber man mufs sie auch üben. — „Der Standpunkt soll ein objektiver und historischer sein“. Gut. Wenn ich Lessings Drama zu behandeln hätte, müfste ich von diesem objektiven und historischen Standpunkt aus etwa sagen: der Nathan ist ein schwaches Kunstwerk, aber ein äufserst geschicktes Tendenzstück. Lessing predigt darin, sehr warm und eindringlich, aber im Gegensatz zur christlichen eine allgemeine Religion, eine Religiosität, wie sie m. E. nur aus christlicher Wurzel entspriefsen kann. Die Tugenden der herzlichen Verträglichkeit, der Ergebenheit in Gott, der Nächstenliebe sind, wie alle andern, uralte Forderungen des Christentums, sind Blüte und Frucht des Evangeliums. Die Toleranz eines Nathan und Saladin beruht auf der Indifferenz, der Gleichgültigkeit gegen alle positiven Religionen. Nathan, Saladin und der Tempelherr sind nicht typische Vertreter ihrer Religion, sondern Träger von Ideen des 18. Jahrhunderts. Das Christentum ist weder historisch noch ideell auf eine Stufe mit dem Islam und dem Judentum zu stellen. Die Parabel von den drei Ringen pafst weder auf die äufsere noch auf die innere Geschichte der drei Religionen u. s. w. Würde Wendt mit dieser, wie ich meine, objektiven Interpretation einverstanden sein? Ich denke, wir lassen Nathan den Weisen auf sich beruhen und machen keine Propaganda für seine Humanitätsreligion.

In erfreulicher Übereinstimmung mit Wendt bin ich in allem, was er über die Behandlung der Lektüre, über kommentierte Ausgaben und Anthologieen sagt. Jüngern Kollegen empfehle ich diesen Abschnitt ganz besonders zur Nachachtung. Das Verdikt gegen die an unsern Klassikern öfters vollzogene „Säuberungsarbeit“ mufs ich wörtlich hersetzen. „Gegen diese Bemühungen dürfte doch eingewandt werden, es sei im Grunde eine Schmach und eine Schande, dafs sie in unserer Zeit überhaupt wieder aufkommen konnten. Die Zeit ist doch vorüber, wo man Ausgaben in usum delphini machte, und jetzt ist das ein ganz vergebliches Beginnen. Denn sobald unsere jungen Leute merken, was ihnen vorenthalten wird — und jene Sternchen machen sie ja ausdrücklich darauf aufmerksam —, werden sie ganz gewifs in einer andern, ihnen überall leicht zugänglichen Ausgabe die gefährliche Stelle nachschlagen; für solche Arbeit fehlt ihnen so wenig das Interesse als die Spürnase. Dann aber wirkt diese einfältige und abgeschmackte Prüderie genau das Gegenteil von dem, was sie bezweckte. Etwas mehr Vertrauen sollte man doch zur gesunden Natur der deutschen Jugend haben“.

Der in der jetzt beliebten Form einer Lehrprobe dargebotenen Erläuterung von Goethes Iphigenie kann ich nur unter starkem Vorbehalt zustimmen. So richtig die Bemerkung ist, dafs der

Gegensatz zwischen des Weibes eng gebundenem Wirkungskreise und der weiten Machtsphäre des Mannes gleich im ersten Monolog hervorgehoben und dann wiederholt beleuchtet wird, so unhaltbar scheint mir die Behauptung, Orestes spreche den Grundgedanken, den uns der Dichter durch sein Schauspiel zu Gemüte führen wolle, in den Worten aus:

> Gewalt und List, der Männer höchster Ruhm,
> Wird durch die Wahrheit dieser hohen Seele
> Beschämt, und reines kindliches Vertrauen
> Zu einem edlen Manne wird belohnt.

Diese Worte deuten nur hin auf die Macht, die schliefslich den Widerstand des Thoas überwunden hat. Lediglich auf dieses Ziel, ein ἐπιγινόμενόν τι τέλος, sind sie gemünzt. Die Achse des Stücks aber liegt nach Goethes Worten im dritten Akt (Entsühnung des Orest!) und die bekannten Verse des Dichters an den Schauspieler Krüger bezeichnen die leitende Idee viel richtiger und bündiger. Doch davon habe ich anderswo gesprochen.

Was an *Geschichte* der deutschen Sprache und Litteratur, an Poetik und Metrik auf einem Gymnasium getrieben werden kann und soll, hat Wendt mit festen Strichen bezeichnet. Gar keine Litteraturgeschichte treiben heifst das Kind mit dem Bade ausschütten. Eine Übersicht über den Entwickelungsgang der deutschen Litteratur, womöglich eine Einsicht in den innern Zusammenhang der Erscheinungen müssen unsere Primaner doch gewinnen; die Litteraturwerke, deren Kenntnis freilich die Hauptsache ist und bleibt, müssen doch in den geschichtlichen Zusammenhang eingereiht, in die richtige historische Beleuchtung gesetzt werden. Als terminus ad quem bestimmt Wendt die Zeit der Befreiungskriege einschliefslich. Den neuen und allerneuesten Erzeugnissen gegenüber verhält er sich kritisch, ja skeptisch; doch gönnt er einer orientierenden Besprechung derselben immerhin ein paar Stunden, wenn sie zu erübrigen sind. Ohne ein Kompendium, meint er, werde es nicht gut gehen; doch sind ihm die meisten der gangbaren Büchlein noch zu ausführlich, namentlich in der Litteratur des Mittelalters. Auf die Litteraturgeschichte des Mittelalters will er so wenig Zeit als möglich verwenden, um ja der Beschäftigung mit den klassischen Dichtungen der neueren Zeit nichts zu rauben. Ich möchte doch die althochdeutsche Periode, das höfische Epos, den Minnesang so kurz nicht abthun. Ich meine nämlich, hier bedürfen die Schüler recht eigentlich unserer Hülfe und einer besonderen Anweisung, sonst lernen und lesen sie nichts von den grofsen Dichtungen. Die Klassiker des 18. Jahrhunderts lesen sie schon eher auf eigene Hand. Ist es wirklich nötig, alle Dramen Lessings, Schillers, Goethes und noch einige in der Schule zu besprechen? Wird ihnen nicht durch unser schulmäfsiges und schulmeisterliches Herumerklären an den herrlichen Dichtungen gar der Genufs verdorben, die Lust ge-

nommen? Wir dürfen das Vorurteil nicht aufkommen lassen, in der Schule müsse man alles gehabt haben; wir dürfen die jungen Leute nicht in dem Wahn bestärken, was in der Schule nicht von ihnen verlangt werde, brauchten sie nicht zu wissen. Fermenta cognitionis! Beiläufig: nach den neuen Lehrplänen sollen in den deutschen Stunden auch Dramen Shakespeares gelesen werden. Damit kann ich mich nicht recht befreunden. Shakespeare mag die Jugend privatim, während oder nach der Schulzeit, lesen. Unsere Schulstunden, die deutschen, nicht die englischen, möchte ich von ihm entlastet sehen. Wir haben alle Hände voll zu thun, um unsern eigenen Reichtum zu bewältigen und brauchen bei dem Britten keine Anleihen zu machen. Was sagt Wendt dazu?

Dem Kapitel über Aufsätze und mündliche Vorträge habe ich nichts entgegenzusetzen. „Naturgemäſs ist das gesprochene Wort früher als das geschriebene. Darum muſs auch unbedingt in den unteren Klassen das Reden dem Schreiben vorangehen“. Auf ein lautes, deutliches, sinngemäſses Sprechen kann der Lehrer gar nicht Gewicht genug legen. Die Bildung der Sprache ist in allen Klassen und in allen Stunden mit Nachdruck zu fördern. Aber wie viele Unterlassungssünden werden da begangen! In der Regel sprechen wir Lehrer viel zu viel und lassen die Schüler viel zu wenig zu Worte kommen. Und doch bieten das Übersetzen aus fremden Sprachen, die Inhaltsangaben des Gelesenen, die Nacherzählung von Geschichten, die Beschreibungen in der Naturkunde u. s. w. so reiche und mannigfache Gelegenheit zum freien und zusammenhängenden Reden! Wenn auf diese Weise eine gewisse Gewandtheit im Ausdruck nicht erreicht wird, so machen es die paar freien Vorträge in den deutschen Stunden sicherlich nicht. „Den Wert der mündlichen Vorträge hat man nicht selten überschätzt. Auch von ihnen gilt, was von so manchen Aufgaben gesagt werden muſs, die man dem deutschen Unterricht zuzuweisen pflegt: sie sind allerdings auch durch ihn, aber keineswegs ausschlieſslich durch ihn zu lösen“. Mir scheint der Nutzen dieser sog. freien Vorträge recht problematisch zu sein. Sind es irgendwoher zusammengestoppelte, auswendig gelernte, gesprochene Aufsätze, so verfehlen sie ihren Zweck; sind es Übungen an einem eben gestellten Thema, das der junge Mensch nicht beherrscht, für das er sich die Gedanken erst herbeischaffen muſs, so richten sie nachhaltigen Schaden an: denn sie verführen zum Phrasendrechseln und Zungendreschen. Nach Wendt sind die freien Vorträge auf das Recitieren von Gedichten und Dichterstellen sowie auf frei gesprochene Berichte über Gelesenes und Durchgearbeitetes zu beschränken. Sie sollen in der Regel nicht länger als zehn Minuten (?) dauern. — Übungen im schriftlichen Gebrauch der Sprache sind häufig anzustellen, aber so etwas wie eigene Produktion nicht vorzeitig zu verlangen. Den allgemeinen (philosophischen)

Themata ist Wendt nicht besonders hold; doch will er sie, richtig gewählt, nicht gänzlich verwerfen. Die Erfolge eines Laas oder Ludwig Giesebrecht beweisen nur, dafs „diese einen für sie besonders geeigneten Weg eingeschlagen haben, aber nicht, dafs es ratsam wäre, ihn in eine für alle gangbare Strafse umzuwandeln“. Ebenso warnt Wendt vor Aufgaben aus dem Gebiete der ästhetischen Kritik: sie verführen den unreifen Jüngling recht häufig zum gedankenlosen Nachsprechen oder hochmütigen Absprechen; sie verleiden aber auch gerade solchen, die für Poesie und Litteratur warme Empfänglichkeit und glückliches Verständnis haben, gar nicht selten die Freude an der Beschäftigung mit den Meisterwerken unserer deutschen Dichter. Dagegen empfiehlt Wendt angelegentlich und mit einleuchtenden Gründen Aufgaben zu Aufsätzen aus dem klassischen Altertum, seiner Geschichte und Litteratur. — Auf die schätzbaren Winke eines erfahrenen Schulmannes über Korrektur, Aufgabe und Zahl der Aufsätze sei hier nur hingewiesen. Mir persönlich sind noch zwei Punkte wichtig. Mit Rümelin tritt Wendt für die Berechtigung der Fremdwörter ein. Es ist mir lieb, dafs die Sprachchauvinisten ein wenig verspottet werden. „Die Muttersprache zugleich reinigen und bereichern ist das Geschäft der besten Köpfe; Reinigung ohne Bereicherung erweist sich öfters geistlos“ (Goethe). Beweis: die Verdeutschungswörterbücher. „Jedenfalls giebt es noch andere Arten, sich ums Vaterland verdient zu machen, als die Hetzjagd auf harmlose Fremdwörter“ (Wendt). Auch für die Sprachbildung unserer Schüler wird besser gesorgt, wenn wir das gute Deutsch vielmehr suchen im richtigen Gebrauch und in der richtigen Stellung der Wörter, im Satz- und Periodenbau, kurz in dem, was man Syntax und Stil nennt. Aufserdem giebt es Sprachdummheiten in Hülle und Fülle zu bekämpfen. Vor Pedanterie sei auch hier gewarnt. Sorgfältig aber wollen wir uns hüten vor einer Überschätzung der Schreibfertigkeit bei Beurteilung von Klassenaufsätzen oder Klausurarbeiten. „Es sind in der Regel nicht die schlechtesten Köpfe, die etwas längere Zeit zum Nachdenken und zur Wahl der bezeichnendsten Ausdrücke brauchen; die Leichtigkeit, womit manche ihr Wort aufs Papier werfen, ist gar nicht selten nichts als ein Zeichen grofser Oberflächlichkeit. Eben deshalb ist es in nicht wenigen Fällen höchst gewagt, die geistige Reife eines jungen Menschen nach dem Ausfall einer deutschen Klausurarbeit zu messen“.

Die Schicksale der philosophischen Propädeutik an den höheren Lehranstalten sind bekannt; wer sie nicht kennt, kann sie aus unserm Buche auf die bequemste Art kennen lernen. Wenn an vielen unserer Gymnasien kein Unterricht in der philosophischen Propädeutik erteilt wird, so halte ich das für einen Mangel. Irgend ein Lehrer aus dem Kollegium wird doch dazu imstande sein. In der Regel fällt er dem des Deutschen zu.

Notwendig ist das nun freilich nicht, die Propädeutik könnte auch mit andern Lehrern eine Personalunion eingehen; aber die natürlichste Verbindung wird doch immer die mit dem des Deutschen bleiben. „Kein Lehrer hat ein solches Interesse daran, dafs seine Schüler sich auch zum spekulativen Denken angeregt und vorbereitet wissen, als er, der sie zu einem tieferen Verständnisse unserer nationalen Poesie bringen und zugleich ihr Vermögen ausbilden soll, über die Ergebnisse des auf der Schule gewonnenen Wissens eigene Gedanken mit Klarheit und in logischer Ordnung zutage zu fördern. Aber auch deshalb empfiehlt sich die Verbindung der beiden Lehrgegenstände, weil sie eine Konzentration des Unterrichts möglich macht, die sich bei anderer Verteilung der Stunden kaum besser und jedenfalls dann gar nicht herstellen läfst, wenn der Lehrer der Philosophie mit diesem Lehrfache ganz isoliert dasteht" (Wendt). Mehr als eine Stunde werden wir keinesfalls dafür erübrigen, aber diese eine sollte auch erübrigt werden, und wäre es selbst auf Kosten des Turnens. Ich wünschte sie dem deutschen Unterricht zugelegt und zwar in der Weise, dafs in Oberprima von den vier Stunden zwei auf die philosophische Propädeutik verwandt würden. Dies genügt mir. Denn ich will im Gegensatz zu Wendt keine Psychologie auf dem Gymnasium lehren. Aufser der Herbartischen, „deren eigentümlich mechanische Betrachtungsweise die am wenigsten lohnende Ausbeute gewährt" (W.), giebt es eine wissenschaftliche Psychologie, die man unsere Schüler lehren könnte, nicht. Darin hat m. E. Polle recht (Programm des Vitzthumschen Gymn. 1894). Wendt selbst lehnt einerseits tiefer dringende Betrachtungen, z. B. über das selbständige Dasein der Seele, ab und weist andererseits den Naturwissenschaften so viel zu, dafs von Psychologie wirklich nicht allzuviel übrig bleibt. Auch von diesem Rest kann einiges unbesprochen bleiben, z. B. die Lehre von den Temperamenten, anderes findet seine Stelle in andern Stunden, auch im Religionsunterricht. Dagegen halte ich mit Wendt eine Einführung der Schüler in die Geschichte der griechischen Philosophie für wünschenswert und recht erspriefslich. Darauf aber wollen wir uns beschränken und nicht noch, wie Wendt will, über Deskartes, Spinoza und Leibniz bis Kant oder gar noch darüber hinaus vordringen. Soweit ein Schüler Goethe versteht, versteht er ihn auch ohne Spinoza. Für den Pantheismus und „die tiefe Frömmigkeit des jüdischen Denkers" meine Schüler zu erwärmen, fühle ich keinen Beruf. Was aus Kant zum Verständnis Schillers nötig ist, kann man ad hoc beibringen. Von dem kategorischen Imperativ u. a. wird auch der Religions- und Geschichtslehrer Gelegenheit haben zu reden.

Bleibt noch übrig die Logik. Mit aufrichtiger Freude bin ich wieder einem Manne begegnet, der Trendelenburgs *elementa logices Aristoteleae* hochschätzt und seine Skizze des logischen Lehr- und Lernstoffes an dieses ausgezeichnete Büchlein anlehnt. Gelesen,

übersetzt werden die *elementa* wohl kaum noch in deutschen Schulen; die Schüler sollen ja grundsätzlich kein hartes Holz bohren. Aber der Lehrer kann sich daran anschliefsen, seinen Stoff daraus schöpfen und diesen dann den jungen Leuten mundgerecht machen.

Die paar Seiten über Logik und Geschichte der alten Philosophie auf Gymnasien gehören zu den lehrreichsten des ganzen Buches, von dem wir nun endlich mit bestem Danke für die empfangene Anregung und Belehrung Abschied nehmen müssen.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht. Schillers Philosophische Schriften herausgegeben von G. Bötticher. Leipzig 1896, G. Freytag. geb. 0,80 M.

Aufser einer kurzen (4 S.) Einleitung enthält das Bändchen — ohne Inhaltsangabe! — die akademische Antrittsrede; Vergnügen an tragischen Gegenständen; tragische Kunst; über das Erhabene und „Naive“, mit beigefügten Inhaltsangaben (Gedankengang) und den nötigsten Sach- und Worterklärungen (17 S.). Nur bei der letzten Abhandlung, die natürlich verkürzt geboten wird, fehlt der Gedankengang; allein hier wäre er m. E. am nötigsten gewesen. — Man könnte die Frage überhaupt aufwerfen: wozu auch Schillersche und Goethesche Schriften in Schulausgaben, da doch jeder Gymnasiast die Gesamtwerke von Haus aus besitzt oder, in etwas kleinerem Druck allerdings, sonst viel billiger erwerben kann? Auch wer die Herderschen, Freytagschen u. s. w. Ausgaben für einen Rückert und H. Kleist, oder so geschickte Auslesen wie die Dichter des Hains, das deutsche Volkslied u. dgl. freudig begrüfste, wird besorgt fragen, ob der Bücheraufwand in Prima für den deutschen Unterricht nicht ins Ungemessene schwellen mufs, wenn neben dem Lesebuch noch so und so viel Bändchen zu 50—80 Pf. eingeführt werden. Gut, dies gilt für Gymnasien; allein die praktische Erwägung, dafs auch Seminaristen und Realschüler, Landwirtschaftsbeflissene und Kadetten hier ihre Nibelungen, Gudrun, Homer und Sophokles in nhd. Bearbeitung finden sollen, läfst dann auch die Einbeziehung unserer Klassiker für solche Schulanstalten begreiflich erscheinen. Den Gymnasiasten aber würden durch die Gedankengänge bei Freytag geradezu Aufsatzthemata von Wert, für welche ihr Verständnis ausreicht, vorweggenommen. — Hält man einmal die Auswahl aus Schillers Prosa dauernd festzulegen für richtig, dann wird gerade die Heraushebung jener fünf Aufsätze für richtig gelten müssen, wenn auch auf eine Gesamtausgabe z. B. für den Aufsatz gegen Bürger oder über Goethes Egmont dennoch zurückzugreifen ist in Schulen, die jene beiden Arbeiten vom Tragischen bedürfen und verarbeiten. Doch das sind eigentlich

Fragen, die mehr den Verleger als den deutschen Unterricht angehen. Die Einleitung enthält in gewandter Kürze das Wesentliche über Schillers philosophisch-ästhetische Grundstellung; es wäre nur zu wünschen, dafs das Verhältnis zu Lessing, hier und in den Anmerkungen, mit gleichem Eingehen wie das zu Kant beachtet wäre. Dafs Schiller z. B. die tragische Furcht ins Mitleid hinein definiert, wäre mit den betr. Aufstellungen der Hamb. Dramaturgie zu vereinbaren. Doch vielleicht liegt es, wie in diesem Falle an der Knappheit des Raums, so anderwärts nur an der Kürze des Ausdrucks, wenn in den Anmerkungen ein paar Einzelheiten vom Kritiker zu berühren sind. Halten wir uns bei dem Kalifen Omar nicht auf, der wieder einmal die alexandrinische Bibliothek verbrannt haben soll, oder dabei, dafs Formen wie Rigorism nur für kurze, statt nach dem Französischen gebildete erklärt werden, noch S. 157 bei dem Druckfehler Te rent, so ist doch gewifs, dafs Schillers Worte (im Vergnügen an trag. Gegenst.) „dafs das höchste Bewufstsein — jederzeit vom Schmerz begleitet sein wird“ nicht etwa, wie der Hrsgb. meint, ein nicht heimweisbares Citat, sondern Schillers eigene Worte, wie seine echteste Überzeugung sind. Herr B. liefs sich durch die Anführungszeichen irreführen, die damals oft ein Schlufsergebnis kennzeichnen sollten. Bei jenem Beweise Schillers aus seiner glaubensfernsten Zeit für die Unableitbarkeit des Christentums aus rein historischen Voraussetzungen (Antrittsrede) hätten wir die Anmerkungen gern verweilen gesehen; sonst aber sei lobend hervorgehoben, dafs diese kurzen Glossen eine Fülle gediegener Erklärungen enthalten, und besonders sei das Zurückgehen auf die ältere Sprachform (z. B. ergötzen S. 148 u. ö.) anerkennend hervorgehoben.

Offenbach a. M. Ludwig Schädel.

Paul Geyer, Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung aus seinen philosophischen Schriften gemeinverständlich erklärt. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. X u. 78 S. 8. 1,60 M.

Während in den preufsischen Lehrplänen von 1892 die Lektüre deutscher Dichtwerke für die einzelnen Klassen ziemlich genau geregelt ist, heifst es hinsichtlich der Prosalektüre S. 18, dieselbe sei auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegen, habe den Gedanken- und Gesichtskreis der Schüler zu erweitern und, zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten; zweckmäfsig geleitet könne diese Lektüre in der Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe jetzt ausgeschiedene philosophische Propädeutik ersetzen. Ein Blick in die Schulprogramme zeigt nun freilich, dafs die deutsche Prosa in Prima sehr stiefmütterlich behandelt wird; meist findet sich nur Lessings Laokoon und Dramaturgie

erwähnt; von den prosaischen Schriften Goethes und Schillers ist nur ausnahmsweise die Rede, und auch dann scheint von letzterem nur die Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung in Betracht zu kommen. Und doch ist es jetzt, wo Ciceros philosophische Schriften im Gymnasialunterricht fast ganz zurückgetreten sind und die Lektüre Platos sich meist auf die Apologie und den Kriton beschränkt, notwendiger als früher, dafs der deutsche Unterricht zur Erörterung „wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen“ d. h. zur Behandlung philosophischer Fragen benutzt werde. Dafs diesem Zwecke Schillers philosophische Schriften in erster Reihe dienen können und dienen müssen, ist keine Frage; denn abgesehen davon, dafs sie einen grofsen und wesentlichen Bestandteil seiner Geistesprodukte bilden und ein volles Verständnis seiner Bedeutung ohne ihre Berücksichtigung unmöglich ist, nötigen sie bei einer stilistisch vollendeten Form den Leser zu angestrengter Gedankenarbeit, und es ist sicher an der Zeit, solche unsern Primanern eher zuzumuten als fernzuhalten. Denn leicht ist die Lektüre dieser Aufsätze nicht weder für den Schüler noch für den Lehrer, der sie zum ersten Mal in der Klasse bespricht, und eine hilfsbereite, kundige Hand kann daher nur mit Freuden begrüfst werden, zumal es an Hilfsmitteln auf diesem Gebiet bisher fast ganz fehlt. Geyers Büchlein kann als solches bestens empfohlen werden vor allem dem jungen Lehrer des Deutschen in Prima, ja, für diesen scheint es mir recht eigentlich geschrieben zu sein, während die Hauptabsicht des Verfassers, weiteren Kreisen des Volkes, besonders der heranreifenden akademischen Jugend Schillers ästhetisch-sittliche Anschauungen verständlich und lieb zu machen, in unserm unsokratischen Jahrhundert doch wohl nur ein frommer Wunsch bleiben dürfte.

Jedem Lehrer des Deutschen aber wird ein Buch, welches sich bemüht, in die schwierige Materie so lichtvoll einzuführen und Schillers Abhandlungen und Ansichten so fafslich zu zergliedern und dem Verständnis näher zu bringen, sehr willkommen sein. Er findet hier zunächst einleitende Gedanken 1. über die Begriffe des Schönen und Erhabenen im Umrifs ihrer geschichtlichen Entwickelung 2. über Schillers Ansichten vom Schönen und Erhabenen im Vergleich zu der Lehre Kants 3. über den philosophischen Stil Schillers. In diesen Übersichten begegnet der Leser überall einem philosophisch geschulten Geist, der sich über die ästhetischen Grundbegriffe ein klares Urteil gebildet hat und bestrebt ist, dem Leser zu gleich klaren Begriffen zu verhelfen und zwar in kurzer, gedrängter Darstellung ohne Weitschweifigkeit. Vielleicht wäre freilich, besonders in der ersten Abhandlung im Interesse derer, die derartigen Gedanken zum ersten Male näher treten — und solche hat Geyer vor allem im Auge — eine etwas gröfsere Ausführlichkeit erwünscht; denn

der Begriff des Schönen und der Unterschied zwischen Gehalts- und Formalästhetik läfst sich doch nicht so kurz abthun; indessen geben die beigefügten Litteraturnachweise dem, der sich eingehender mit diesen Fragen beschäftigen will, an, wo er weitere Belehrung finden kann. Sodann wird von fünf der Schillerschen Abhandlungen (über das Erhabene, Anmut und Würde, der Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, die tragische Kunst, das Pathetische) kurz, aber mit gröfster Klarheit und Übersichtlichkeit der Gedankengang dargelegt, die erstgenannte aufserdem auch durch erklärende Anmerkungen erläutert, die vor allem darauf ausgehen, schwierigere Sätze in fafslicherer Form wiederzugeben, aber auch einzelne Ausdrücke interpretieren und dadurch besonders mit der philosophischen Terminologie bekannt machen wollen; und wenn auch hier Einzelheiten überflüssig waren — denn Worte wie Genien, Phänomen, Sphäre, Firmament, Konflikt u. dergl., ebenso Karthago und seine Zerstörung können wohl bei Lesern Schillerscher Abhandlungen als bekannt vorausgesetzt werden —, so ersieht man doch auch daraus das anerkennenswerte Streben des Verf., jede Unklarheit zu beseitigen. Den Beschlufs bildet eine zusammenfassende Darstellung von Schillers Theorie der Tragödie und ihrem Verhältnis zur Definition des Aristoteles mit besonderer Berücksichtigung der vielbesprochenen tragischen Katharsis. Es ist hier nicht der Ort, den Ausführungen des Verf. im einzelnen zu folgen, jedenfalls aber werden die vorgetragenen Gedanken das Interesse jedes Lesers erregen. In einem Anhange wird schliefslich noch eine kurze schematische Übersicht über die an der Hand Schillers erörterten Hauptbegriffe der Ästhetik gegeben.

Das Büchlein bietet somit dem Anfänger vielfache Belehrung, dem Kenner durch die selbständige Behandlung des Gegenstandes vielfache Anregung. Möge der Verf. durch den thatsächlichen Erfolg, wie er ihn erhofft und besonders in Fachkreisen zu finden verdient, ermutigt werden, bald seine Absicht auszuführen und auch zu den übrigen ästhetisch-philosophischen Schriften Schillers derartige Erläuterungen herauszugeben, zumal dieselben, wie die Vorrede besagt, im Entwurf bereits fertig gestellt sind.

Zeitz. G. Kanzow.

---

1) Gottlob Egelhaaf, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Ein Hilfsbuch für Schulen und zum Privatgebrauch. Zehnte Auflage. Mit Zeittafel und Register. Leipzig 1894, O. Reisland. V u. 185 S. 8. 2,40 M.

Es will mifslich erscheinen, ein Lehrbuch, das in dreizehn Jahren zehn Auflagen erlebt und sich in einer gröfseren Anzahl von Schulen eingebürgert haben mufs, von neuem kritisieren zu wollen, da jedem Bedenken entgegengehalten werden kann, dafs

es sich in der ihm vom Verfasser gegebenen Form bewährt und die Anerkennung der Fachgenossen gefunden hat. Trotzdem seien hier einige Bemerkungen, zwanglos wie sie sich aufdrängen, gestattet. Wenn ein Grundrifs um so besser sein dürfte, je deutlicher überall die Bezugnahme auf den Kreis derer hervortritt, für die er geschrieben ist, so zeigt sich eine Schwäche unseres Buches darin, dafs es aufser den Gymnasien nicht nur den Realschulen, sondern auch den höheren Töchterschulen dienen und ebenso brauchbar für die Benutzung in der Schule wie für den Selbstunterricht sein will. Das mufs eine Unsicherheit in der Auswahl und Behandlung des Stoffes bedingen. Die Gebildeten, die sich über das Wesentliche der deutschen Litteratur unterrichten wollen (S. V), werden die ausführliche Behandlung der nachklassischen Zeit beanspruchen, die die Schule kaum verwerten kann, während die Rücksicht auf die lernenden Mädchen manche breite Ausführung, manchen blassen Ausdruck, manche blühende Wendung veranlafst zu haben scheint, auf die man im Gymnasialunterricht zu verzichten pflegt. Walther von der Vogelweide wetteifert mit Solon und Demosthenes, „darum mögen wir ihn den Alpenfirnen vergleichen, die noch der Strahl der Sonne vergoldet, wenn die Thäler und Klüfte schon lange in tiefem Schatten liegen“ (S. 25). Luther ist „auch für die Litteratur ein Stern erster Gröfse geworden“ (S. 53). Ebenso wie dieser unpassende Ausdruck erinnert an den Zeitungsstil die Wendung, dafs Goethes Schwester „zur tiefen Trauer der Ihrigen“ starb (S. 108). Friederike Brion ist S. 109 „das Töchterlein“ des Pfarrers von Sessenheim, wo die bereits wieder aufgegebene Schreibart nicht hätte angewandt werden sollen, wie auch der Königslieutenant trotz der nunmehr ermittelten richtigen Namensform von uns auch ferner so genannt und geschrieben werden dürfte, wie es Goethe gethan hat (S. 108). Unschön erscheint mir auch die Anwendung des biblischen Ausdrucks S. 146: Fleisch für seinen Arm hatten. Die Frauen Klopstocks, Lessings, Schillers sind sicherlich in einer Litteraturgeschichte zu erwähnen und zu kennzeichnen; welchen Zweck hat es aber, wenn es von Fischart S. 56 heifst, er lebte mit Anna Elisabeth Herzog, „einem holdseligen, zuthätigen, anmutigen, mundsüfsen, liebäugligen, zart erschaffenen Weib“ in glücklicher Ehe? Das Verhältnis Siegfrieds und Brunhilds im Nibelungenliede zu behandeln, ist nicht ganz leicht, aber mit Stillschweigen darf die verhängnisvolle Nacht doch nicht übergangen werden, wie es der Verfasser thut, wenn er sagt: „.... wofür er durch die Hand Kriemhilds belohnt wird. Darauf kehrt Siegfried nach Hause zurück ....“ (S. 36). Ich würde mindestens die Einschaltung der Worte vorschlagen: Nachdem er noch in der Nacht unerkannt Brunhilds Widerstand gegen Gunther gebrochen hat. Schwerfällig sind die metrischen Angaben, namentlich die Analyse der Nibelungenstrophe, S. 35, wo die Behauptung, dafs in der achten Halbzeile die Senkung

nur zwischen der zweiten und dritten Hebung fehlen kann, als nicht richtig zu bezeichnen ist. Versehen in der Schreibung mittelhochdeutscher Formen finden sich S. 37 je statt ie und 25 vergaesz' statt vergaez'; vergl. auch S. 23 unten. Wenn S. 5 Thorr geschrieben wird, erwartet man auch S. 8 Saemundr. Heinrich VI., der unter den Minnesingern mit zwei Fragezeichen versehen wird, ist wohl nicht als Dichter überhaupt, sondern nur als Verfasser der unter seinem Namen überlieferten Lieder anzuzweifeln. Übrigens befindet sich die grofse Liederhandschrift jetzt nicht in Berlin (S. 24), sondern in Heidelberg. Bei der Angabe des Unterschiedes zwischen liet und spruch S. 23 wäre zu erwähnen, das jenes gesungen, dieser deklamiert wurde. Die Betonung der Eigennamen wird oft durch Accente angegeben, doch wird S. 21 unrichtig Enéit betont. Die Verse „Mondbeglänzte Zaubernacht“ werden S. 152 Friedrich Schlegel beigelegt statt Ludwig Tieck. Von diesem wird S. 154 ausgesagt, dafs er Shakespeare übersetzte; das ist irreführend. Von dem jungen Werther heifst es S. 115, dafs er sich den Tod auch deshalb gegeben habe, weil er aus einer adligen Gesellschaft ausgewiesen sei; dies geschieht am 14. März, am 22. Dezember tötet er sich! Und Max Piccolomini geht in den Tod, weil das Leben ohne Thekla für ihn keinen Reiz mehr hat (S. 142). Das ist nicht richtig; Thekla kann sprechen: „Was ist das Leben ohne Liebesglanz? Ich werf' es hin, da sein Gehalt geschwunden!“ Max aber wird durch Wallensteins Handeln, das freilich den Verzicht auf die Geliebte bedingt, zur Verzweiflung getrieben. Sonst ist die Auffassung der Werke unserer grofsen Dichter, wenn auch die Inhaltsangaben schärfer und bestimmter sein könnten, zu billigen; es ist erfreulich, wenn S. 125 die Natürliche Tochter ein vorzügliches Stück genannt wird, und sehr gut sind die Worte, mit denen der Abschnitt über Goethe schliefst (S. 128): „Wir fühlen es — ohne alle Goethemanie —, dafs er nicht einer unserer Dichter nur, dafs er unser Dichter schlechthin ist, wie Homer der Dichter der Hellenen ist und Shakespeare der der Briten“. Dafs trotzdem Schiller auf 22, Goethe auf 20 Seiten behandelt ist, verstehen wir, doch steht nicht durchweg der Umfang der Darstellung im richtigen Verhältnis zu der Bedeutung der betreffenden Schriftsteller; für Lessing mögen zehn Seiten genügen (es kommt dabei natürlich auf die Stärke des ganzen Buches an), für Herder fünf und eine halbe, dafs aber Wieland sechs Seiten zugebilligt werden, Klopstock nur drei, erscheint mir als ein Rückfall in die von dem Verfasser in dem Vorwort bekämpfte Gewohnheit an dem Althergebrachten festzuhalten. Wieland, der liebenswürdige Mensch, kann als Dichter auf der Schule nicht kurz genug behandelt werden. In der älteren Zeit wird Walther viel zu oberflächlich abgefertigt, Fischart ausführlicher als Hans Sachs besprochen, von Simon Dach nur das Ännchen von Tharau genannt und, was das Schlimmste ist,

Luther auf kaum einer Seite erledigt. Die neuhochdeutsche Schriftsprache wird in drei Zeilen abgethan, von seinen Streit- und Flugschriften wird keine einzige genannt, nicht die Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation, nicht die Mahnung an die Bürgermeister und Ratsherren, nicht das Sendschreiben vom Dolmetschen, und von seinen Liedern heifst es gar (S. 53): „Wenn sie formell auch etwas eckig und unbeholfen sind, so vergifst man dies leicht über dem Treuherzigen, Gemütvollen, Charakterfesten, das aus ihnen spricht“. So darf man auch in der Mädchenschule nicht sprechen! Hier soll man gar nichts vergessen, sondern wie bei jedem Kunstwerk Form und Inhalt in ihrem einander bedingenden Wechselverhältnis begreifen und den gewaltigen Mann auch in diesen seinen Lebensäufserungen kennen und erfassen lernen. — Die Schwierigkeiten und damit wohl auch die Mängel der Behandlung der nachgoetheschen Zeit scheint der Verfasser (S. IV) selbst empfunden zu haben; über die Berechtigung manches angeführten Namens und manches ausgesprochenen Urteils liefse sich da streiten. Ungenau werden S. 174 Freytags „Ahnen“ eine Reihe von sechs Romanen genannt, während sie aus acht Romanen in sechs Bänden bestehen. Hausrath hat seine kulturhistorischen Romane unter dem Namen George Taylor geschrieben (der Vorname fehlt S. 175). Ob in der den Beschlufs bildenden Zeittafel, die in der Aufführung von Zahlen eine verständige Beschränkung walten läfst, Ludwigs Erbförster und P. Heyses Kinder der Welt einen Platz verdienen, ist mir sehr zweifelhaft. Ebendaselbst (S. 180) steht die in das Gebiet des papiernen Stils gehörige Wendung „Heinrich von Kleists Hermannsschlacht“, auf der nämlichen Seite richtig „Tod Ewalds von Kleist“, eine Ungleichheit, die durch die Wortstellung nicht gerechtfertigt wird. Wie anders klingt es, wenn man S. 117 von V o s s e n s trefflicher Luise liest, als wenn in der Zeittafel Vofs' Odyssee erwähnt oder S. 174 von Straufs' altem und neuem Glauben gesprochen wird, mit welch letzterem (um den S. 1 beliebten Ausdruck anzuwenden) diese Aufzählung beschlossen sein mag.

2) **Friedrich Schröter und Richard Thiele, Lessings Hamburgische Dramaturgie.** Ausgabe für Schule und Haus. Halle 1895, Buchhandlung des Waisenhauses. VIII u. 535 S. 8. 4 M.

Bei der allgemeinen Anerkennung, welche die von den beiden verdienten Herausgebern 1877 veranstaltete grofse Ausgabe der Hamburgischen Dramaturgie mit Recht gefunden hat, kann sich eine Besprechung des vorliegenden Buches, das die Stelle einer noch nicht nötig gewordenen zweiten Auflage vertritt, darauf beschränken, das Verhältnis des Auszugs zu dem gröfsern Werke festzustellen. Selbstverständlich sind die neuern Untersuchungen benutzt und verwertet, jedoch, wie die Vorrede betont, mit möglichster Beschränkung des gelehrten Beiwerks, wie es sich in An-

merkungen und Zitaten zu zeigen pflegt. Nur macht sich insofern eine Ungleichheit bemerkbar, als die vor 1877 erschienene Litteratur in ziemlich ausgedehntem, die spätere in recht spärlichem Mafse erwähnt wird, was besonders fühlbar ist in der sonst so gelungenen Anmerkung über den Begriff der tragischen Katharsis S. 399 u. 400. Mitunter scheinen die erklärenden Noten ohne die erforderliche Durchsicht in die neue Ausgabe herübergenommen zu sein, so wiederholt sich S. 249 u. 250 die Verwechslung, in der Pausanias dem zweiten Jahrhundert vor Christus und Apollodorus dem zweiten Jahrhundert nach Christus zugewiesen wird. Die Anwendung der preufsischen Schulorthographie und der heute üblichen Interpunktion wird man nur billigen (S. 8 liest man allerdings entgegengieng), während die von unserm Gebrauche abweichenden Sprachformen natürlich nicht verändert sind Sehr erfreulich ist die gegenüber der umfangreichern Ausgabe eingehendere Berücksichtigung der sprachlichen Eigentümlichkeiten, wobei auf die gründliche Besprechung des deutschen acc. cum inf. S. 66 u. 67 besonders hingewiesen sein mag (zur Litteratur füge ich noch die einschlägige Programmabhandlung von E. Herford hinzu, Thorn 1881). Zweifelhafter dürfte dagegen der durch Kürzung des Lessingschen Textes erzielte Gewinn sein, obgleich man zugeben mufs, dafs gegenüber der Verstümmelung in der Freytagschen Ausgabe nichts weggefallen ist, was in der Schule gelesen zu werden pflegt oder gelesen werden müfste; das gilt auch für die fast völlige Streichung von Stück 51—68, wo hauptsächlich die Herren Banks und Antonio Coello die Zeche bezahlen müssen. Die ausführliche Einleitung (56 Seiten) schliefst sich an die der grofsen Ausgabe an und ist ebenso trefflich wie diese, ohne mit ihr ganz übereinzustimmen. Sie zerfällt auch in die beiden nach Paragraphen gegliederten Abschnitte „Äufsere Geschichte“ und „Inhalt der Dramaturgie“. Den Schauspielern war früher ein besonderer inhaltsreicher Paragraph gewidmet, jetzt ist das Wichtigste daraus dem Bericht über das Repertoir angeschlossen. Sehr verkürzt, aber durchaus dem Zweck entsprechend ist § 11: Vernichtung des Ansehens der Franzosen, und auch die Betrachtungen über Form und Wirkung des Trauerspiels sind stark zusammengezogen. Die Rückertschen Verse (VI, S. 409), die bisher den Schlufs der Einleitung bildeten, vermifst man ungern. Am Beginn des zweiten Stücks liest man jetzt die sehr ansprechende Konjektur „den Beifall den er uns abgetäuscht hat“ (statt abgelauscht), doch hat sie bereits Cosack in seinen Materialien 1891 nach Boxbergers Vorschlag als empfehlenswert bezeichnet; beide Namen werden nicht genannt. Als Verfasser der beiden an dem Eröffnungsabend gehaltenen „Anreden an die Zuschauer“ gilt nach S. 90 jetzt „fast“ allgemein der Rektor Dusch, doch wäre zu erwähnen gewesen, dafs Cosack an Löwen festhält. Überraschend wirkt S. 230 die Mitteilung,

dafs Schiller die „Iphigenie in Aulis“ aus dem Racine übersetzt hat, ein Versehen, das man sich nicht leicht erklären kann. Die Vermutung, dafs Lessing sich selbst unter dem Dichter verstanden wissen will, der den Hervorrufen des Publikums nicht folgte (S. 248, Stück 36), hat ohne Zweifel manches für sich; nur würde man dann annehmen müssen, dafs der Zusatz „ganz neulich“ dem Leser die Beziehung auf die „Mifs Sara Sampson“ verdunkeln soll. Auch die Deutung der Chiffre Stl. S. 354 auf den Klotzianer Just Riedel ist einfach und ungezwungen und darf wohl auf Beifall rechnen. Schliefslich noch die Bemerkung, dafs die neu aufgefundenen Theaterzettel in den Anmerkungen mehrfach verwertet sind; das richtige Datum des Schlufstages brauchte aber nicht erst auf diesem Wege ermittelt zu werden (S. 356). So bedeutet auch diese Ausgabe einen entschiedenen Fortschritt in der teils wissenschaftlichen teils schulgemäfsen Erklärung der Dramaturgie, und man kann wohl hoffen, dafs den Herausgebern auch die Lösung mancher noch nicht entschiedenen Fragen gelingen wird.

3) Richard Thiele, Die Theaterzettel der sogenannten Hamburgischen Entreprise (1767—1769). Beiträge zur deutschen Litteratur- und Theatergeschichte. 1. Die Wichtigkeit der Theaterzettel für Lessings Hamburgische Dramaturgie. Erfurt 1895, Hugo Güther. 29 S. 8. 0,80 M.

Es ist ein schöner und bedeutungsvoller Fund, der dem Verfasser etwa vor Jahresfrist in der Gothaer Bibliothek geglückt ist, indem er daselbst die bereits verloren geglaubten Theaterzettel der „Hamburgischen Entreprise“ in einem wahrscheinlich einst Ekhof gehörigen Exemplare entdeckt hat. Die wissenschaftliche Ausbeute der beiden Foliobände soll in einer Reihe zwangloser Hefte dargeboten werden, deren erstes der Erörterung zweier Fragen gewidmet ist. 1. Stimmt das von Lessing in der Hamburgischen Dramaturgie besprochene Repertoir mit der Angabe der Theaterzettel überein? Nach dem Ausweis dieser untrüglichen Dokumente hat Lessing nicht nur dreimal die Angabe eines zweiten, zum Schlusse des Theaterabends aufgeführten Stückes unterlassen, sondern er hat auch bei drei Daten (21., 24. und 28. Juli) andere Dramen besprochen, als an den betreffenden Tagen gespielt wurden. Für zwei dieser Abweichungen führt Thiele sehr triftige Gründe an, wodurch sich die Annahme (S. 8) widerlegt, dafs sich der Dramaturg hierbei nur „geirrt“ haben sollte. Merkwürdiger ist die Entdeckung, dafs das Ballet auf der Hamburger Bühne in der ersten Zeit durchaus nicht, wie bisher allgemein angenommen wurde, abgeschafft war, sondern bereits von dem dritten Abend an häufig genug pantomimische Darstellungen stattfanden, ja selbst die Aufführung der „Mifs Sara Sampson“ in dieser Weise gekrönt wurde. Die hierüber S. 11—15 gegebenen Mitteilungen sind äufserst interessant und dankenswert. — 2. Was

erfahren wir über die Namen der Schauspieler und die Rollenverteilung? Zunächst hat sich herausgestellt, dafs bei Wiederholungen derselben Stücke bis auf eine einzige Ausnahme die gleiche Besetzung stattgefunden hat. Diese Wahrnehmung bildet den Ausgangspunkt, um Ackermann, dessen Name auf den Zetteln der in Betracht kommenden Zeit nur einmal sich findet, noch sechs andere Rollen zuzuweisen; wie das geschieht, ist S. 17 u. 18 zu lesen. Aus der bei jedem einzelnen Stück angeführten Rollenbesetzung ergeben sich manche Berichtigungen und Vervollständigungen der bisherigen Annahmen, namentlich auch der bis dahin als Quellenschrift geltenden Biographie Schröders von Meyer, das Wichtigste ist jedoch, dafs der grofse Ekhof in seiner Bescheidenheit neben den bedeutendsten Rollen auch kleinere spielte und sich andrerseits auch Lessings Urteil über die herrschsüchtige Frau Hensel bestätigt. — Eine wertvolle Beigabe ist der verkleinerte Abdruck des ersten Theaterzettels.

Wehlau. C. Moldaenke.

---

1) Gustav Körting, Geschichte des griechischen und römischen Theaters. Paderborn 1897, Ferd. Schöningh. IX u. 381 S. 8. 9 M.

In seinen sehr verdienstvollen Prolegomena zur Geschichte des Theaters im Altertum schreibt E. Bethe: „Die Geschichte des ganzen antiken Dramas und der gesamten theatralischen Aufführungen überhaupt mufs in ihrem vollen Umfange erfafst und überblickt werden, wenn man das Theater des Altertums in seiner Anlage begreifen und in seiner Entwickelung verstehen will“. Diese nur zu berechtigte Forderung ist in dem Buche von Körting erfüllt. Hier wird die theatralische Frage nicht einseitig litterarisch oder einseitig technisch erörtert, sondern Bühne und Bühnenmittel, Schauspieler und Schauspielkunst, Publikum und Theaterbesuch, Dichter und Dichtung, kurz alles, was zum Theater gehört und zu ihm in Beziehung steht, wird in zusammenhängender Darstellung eingehend behandelt. Es ist also eine kulturhistorische Betrachtung des Theaters. die G. Körting zu schreiben begonnen hat. Diesem ersten Teile soll ein zweiter und dritter folgen; der zweite wird das Theater des romanischen und des germanischen Mittelalters, das dritte das Theater der Neuzeit behandeln. Jeder Band soll ein abgeschlossenes Ganzes bilden.

In der richtigen Erkenntnis, dafs das Theater in erster Reihe dazu dient, die Dramen aufzuführen und dadurch das Volk zu erfreuen und zu bilden, schickt K. seinem Werke eine längere Einleitung über das Wesen des Schönen und der dramatischen Dichtkunst vorauf. Es ist das die philosophische Grundlage für die kritische Betrachtung des Theaters. Niemand wird hier neue Ergebnisse oder eine eigenartige Philosophie erwarten. Man mufs

zufrieden sein, wenn das, was die besten Denker auf spekulativem Wege gefunden und festgesetzt haben, in selbständiger Fassung vorgetragen wird. Und das geschieht. In etwas breiter und umständlicher, aber klarer und gefälliger Darstellung wird der nötige Aufschlufs gegeben. An der Fassung des Begriffes „schön" habe ich das auszusetzen, dafs als Wirkung des Vorgangs das Lustgefühl genannt wird. Das kann irre führen. Es ist besser und entspricht den eigenen Ansichten des Verfassers viel mehr, zu sagen: „Schön ist diejenige Erscheinung, die in ihrem Äufseren der innewohnenden Idee entspricht und im geniefsenden Subjekt geistiges Wohlbehagen hervorruft". Denn K. ist ein durchweg ideal gesinnter Denker, der dem Schönen die höchsten Ziele steckt und mit Entschiedenheit dafür eintritt, dafs die Kunst eine religiös-sittliche Wirkung ausübt. Der Abschnitt, der vom Verhältnis der Kunst zur Sittlichkeit handelt, ist gerade in unseren Tagen als besonders wertvoll zu bezeichnen. Es wird nicht gefordert, dafs die Kunst sich vornimmt, sittlich zu wirken und mehr oder weniger flache Moral zu treiben; wohl aber wird verlangt, dafs sie mit den höchsten sittlichen Anschauungen Hand in Hand geht und in ihrem Ergebnis sittlich befriedigt. Der Leser erhält also in der Einleitung einen klaren Einblick in die Prinzipien, auf denen das Folgende sich aufbaut.

Von einem Manne wie Körting braucht man nicht erst zu versichern, dafs er die einschlägige Litteratur gründlich kennt. Es ist wohl keins der Bücher, die auf die vorliegende Frage Bezug haben, ungelesen und unberücksichtigt geblieben. Auch Bethes „Prolegomena" kommen schon zur Verwertung. Aber soviel auch der Verf. diesem oder jenem Werke entlehnt, er wird doch nie unselbständig, sondern prüft alles genau und übt scharfe Kritik. Die eigentliche Gelehrsamkeit ist in dem zweiten Teil untergebracht. Hier werden die streitigen Punkte erörtert, Stellen ausgezogen und Fundorte angegeben. Der erste Teil dagegen ist eine abgerundete Darstellung der Entwickelung des Theaters, die sich glatt liest und hohen Genufs bereitet. Von der Mühe, die aufgewendet werden mufste, ehe eine so gefällige Bearbeitung zustande kommen konnte, merkt man nichts. Das ist ein besonderer Vorzug. Auch der Laie hat an dieser Formgebung seine Freude. Und wie spricht erst Inhalt und Auffassung an! Das Theater als Gradmesser der griechischen und römischen Kultur, als das getreue Spiegelbild der religiös-sittlichen Entwickelung, als die Blüte des dichterischen und des geistigen Lebens überhaupt betrachtet! Welche Fülle von Gedanken tritt einem da entgegen, wie unendlich viel Beziehungen werden angeknüpft und zu voll befriedigendem Abschlufs gebracht! Man kann ohne Bedenken sagen, dafs die Geschichte der beiden antiken Kulturvölker durch diese Arbeit eine Vertiefung erfährt.

Aber auch wer sich für „die Moderne" mehr interessiert als

für „die Antike", thut gut, dies Buch gründlich zu lesen. Es fallen sehr viele Streiflichter auf die theatralischen Zustände der Gegenwart, es werden ihre Vorzüge, aber auch ihre Mängel nachdrücklich hervorgehoben, und aus den Lehren und Ratschlägen, die hier erteilt werden, können Regierungen und Bühnenvorstände, Schauspieler und Publikum gar manches lernen.

Wenn es darauf ankäme, könnte ich eine Reihe von Punkten aufzählen, in denen ich mit dem Verf. nicht einverstanden bin oder wo ich dem Gedanken einen andern Ausdruck gegeben sehen möchte. Von der Definition des Schönen sprach ich schon. Bei der Besprechung des Tragischen fehlt der Hinweis auf das Walten der poetischen Gerechtigkeit. Aristophanes wird nicht in seiner Gröfse erkannt. Von der chorischen Technik wird gar zu wenig mitgeteilt. Der zweite Teil war nicht als solcher, sondern als Anhang aufzuführen, da er dem ersten durchaus nicht gleichwertig ist. Die Darstellung hätte im allgemeinen kürzer und gedrungener sein sollen. Indessen das sind Mängel, die neben den grofsen Vorzügen des Buches verschwinden.

Hoffentlich läfst uns der Verf. auf den zweiten und dritten Band seines Werkes nicht allzulange warten; ich für mein Teil sehe ihnen mit freudiger Erwartung entgegen.

2) H. Schmitt, Präparation zu Homers Ilias. Auswahl aus Gesang I—VI. Hannover 1897, Goedel. 0,80 M.

Über den Wert gedruckter Präparationen gehen die Ansichten sehr auseinander. Während die einen nur ein schädliches Hilfsmittel in ihnen erblicken, durch das die Selbstthätigkeit des Schülers ertötet werde, halten die andern dafür, dafs sie die Vorbereitung auf den Schriftsteller nicht sowohl erleichtern als vertiefen. Es wird ganz darauf ankommen, wie eine solche Präparation eingerichtet ist. Nötigt sie den Schüler nicht zum Nachdenken, dann ist sie vom Übel, dann weg mit ihr; leitet sie aber zu besonnener Betrachtung an, so dafs dem jungen Geiste über der Arbeit die Schwingen wachsen, dann wirkt sie vorteilhaft. Die von Krafft und Ranke herausgegebenen Präparationen gehören in der Mehrzahl zu dieser Klasse, und unter ihnen verdienen die Arbeiten H. Schmitts besonders anerkannt zu werden. Seit 1894 sind von ihm vier Präparationen zu Tragödien des Sophokles, nämlich zur Antigone, zum Aias, zum Oidipus Tyrannos und zur Elektra erschienen, die ich bei der Herausgabe des Sophokles eingehend geprüft und sehr brauchbar erfunden habe. Neuerdings hat Schmitt begonnen, die Ilias in ähnlicher Weise zu bearbeiten; es liegt zunächst die Präparation zu einer Auswahl aus Buch I—VI vor. Der Versuch scheint mir durchaus gelungen. Die Einrichtung ist im allgemeinen dieselbe wie in den sonstigen Heften dieser Sammlung. Über dem Strich stehen die Vokabeln mit der nötigen Erläuterung der Formen und mit brauchbaren etymologischen

Nachweisen; unter dem Strich wird angegeben, was zum Verständnis der Konstruktion erforderlich ist. Als neu kommt diesmal die Gliederung des Textes hinzu, die darin besteht, dafs die einzelnen Abschnitte durch bestimmte Überschriften gekennzeichnet und zu einander in die rechte Beziehung gesetzt werden. Für den Ausfall gröfserer Stücke wird durch gedrängte Inhaltsangaben Ersatz geschafft. Die getroffene Auswahl beruht, wie man sofort sieht, auf gründlicher Überlegung; auch hat sie sich in der Praxis bewährt. So darf diese Arbeit, bei der pädagogischer Takt und didaktisches Geschick Hand in Hand gehen, der Beachtung der Kollegen warm empfohlen werden.

Cassel. Christian Muff.

Klassiker-Ausgaben der griechischen Philosophie. I. Sokrates. Eine Sammlung apologetischer Schriften Xenophons und Platons mit einer Einleitung für die Gymnasialprima herausgegeben von Karl Lincke. Halle a. S. 1896, Buchhandlung des Waisenhauses. XIV u. 159 S. 8. 1,20 M.

Wir haben hier den ersten Band eines neuen Unternehmens vor uns, dessen Ziel wir demnach etwas näher ins Auge fassen müssen. Der Grundgedanke, von dem dasselbe ausgeht, liegt in dem Satze ausgesprochen, dafs die griechische Prosalektüre auf der obersten Stufe des Gymnasiums keine wichtigere und schönere Aufgabe hat als die Einführung in das Studium der Philosophie, und dieser Satz erhält seine Begründung durch einen gleich darauf folgenden Satz, welcher die alte Philosophie als den wertvollsten Teil der griechischen Kulturgeschichte bezeichnet. Ich teile diese Anschauung vollkommen und würde die allgemeine Durchführung dieses Gedankens für einen grofsen Segen für die Gymnasien halten. Die Aufgabe nun, die sich diese Sammlung stellt, ist folgende: „Die Klassiker-Ausgaben der griechischen Philosophie wollen durch Vorlegung wertvoller und passender Schriften und durch Einleitungen, die in kurzen Zügen Leben und Lehre der bedeutendsten Denker darstellen, ein möglichst klares und vollständiges Bild von der Entwicklung der Philosophie bei den Griechen geben. Dafs der Athener Sokrates in den Vordergrund gestellt ist, bedarf keiner Rechtfertigung. Dafs nach den apologetischen Schriften Platons auch aus seinen grofsen Dialogen einiges, der Phädon wenigstens zum gröfseren Teile, gelesen werde, und die unvergleichliche Schlufsscene jedem, der zur Universität geht, im Gedächtnis bleibe, ist dringend zu wünschen. Aufserdem erscheint es aber, dank einer Anregung von F. Paulsen, auch an der Zeit, an ausgewählten Stücken aus Platon (Politeia) und Aristoteles (Ethik und Politik) unsern Primanern die politischen, ethischen und sozialen Grundsätze der Griechen zur Anschauung zu bringen“ (S. IX).

Ich stimme hier überall vollkommen bei, auch dem von

Paulsen angeregten Gedanken, der offenbar von der sehr richtigen Anschauung ausgeht, dafs das humanistische Gymnasium bei der Wahl seiner Stoffe ernstlich fragen mufs, was denn unserer Zeit und ihren Forderungen gegenüber not thut. Die in dem Worte „Non scholae, sed vitae discimus“ liegende Mahnung tritt heutigen Tages mit gröfster Macht an die Gymnasien heran.

Zunächst ist die Ausgabe von drei Heften ins Auge gefafst, von denen das erste, „Sokrates“, als ständige Lektüre für Unterprima gedacht, das zweite Heft, in zwei selbständigen Abteilungen Phädon und Gorgias enthaltend, ebenso wie das dritte für Oberprima bestimmt ist. Es fällt also dem ersten Hefte die Aufgabe zu, dem Schüler ein Verständnis für das Wesen des Sokrates zu vermitteln, eine Aufgabe, über deren hohe Bedeutung ich mich in dem ersten Bändchen meiner Hellenischen Welt- und Lebensanschauungen ausgesprochen habe. Das vorliegende erste Heft enthält aufser einer Einleitung (S. 1—60) drei Teile: eine Auswahl aus Xenophons Memorabilien und Öconomicus (S. 61—99), Platons Apologie des Sokrates (S. 100—137) und den Kriton (S. 138 —157). Die Lektüre ausgewählter Abschnitte aus Xenophons Memorabilien habe ich seit langer Zeit für unbedingt notwendig gehalten und habe die Anordnung dieser Lektüre durch die neuen preufsischen Lehrpläne mit Freude begrüfst. Die in dem vorliegenden Buche getroffene Auswahl halte ich für zweckmäfsig, nur vermisse ich Memor. I 4 und zwar recht sehr. Warum der Herausgeber dieses Kapitel nicht aufgenommen hat, geht aus seinem Aufsatze „Sokrates und Xenophon“ I in Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädagog. 1896 S. 447—456 klar hervor; aber ich kann mich nicht davon überzeugen, dafs die in diesem Kapitel vorgetragenen Anschauungen nicht in den sokratisch-platonischen Ideenkreis hineinpassen. Auch ist nach meinen Erfahrungen dieses Kapitel ganz besonders geeignet, bei den Schülern ein lebhafteres Interesse hervorzurufen. Für die Darlegungen der ethischen und religiösen Ideen des Sokrates bildet der Inhalt gerade dieses Kapitels den Höhepunkt. Die bezeichnete Lücke wird dadurch noch empfindlicher, dafs auch das dritte Kapitel des vierten Buches nicht aufgenommen ist.

„Anmerkungen sind diesem Hefte nicht beigefügt“ (S. XII). — Gewifs ist es eine an sich berechtigte Forderung, dafs der Schüler bei der Präparation lediglich mit Hilfe des Lexikons seine Aufgabe bemeistern soll, aber wie die Dinge heutigen Tages liegen, scheint es mir doch nicht geraten, den Schüler ohne jede Hilfe für das Verständnis der schwierigeren Stellen zu lassen. Er kann allerdings daneben noch eine erklärende Ausgabe benutzen, worauf wohl mit den Worten hingewiesen ist: „Erklärende Ausgaben haben wir eine stattliche Anzahl“, nur hat dann auch der Vater eine doppelte Ausgabe. Ich würde daher raten, noch einen besonderen Kommentar beizugeben, der dem Schüler für die Vor-

bereitung Hilfe bietet, wo es nötig ist. Dagegen stimme ich vollkommen bei, wenn es darauf heifst: „Den Gedankengang der platonischen Apologie wird jeder Lehrer gewifs am liebsten selbst in seinem Unterrichte in gemeinsamer Thätigkeit ermitteln lassen".

Für den platonischen Text sind die kritischen Ausgaben von M. Schanz zu Grunde gelegt.

Auf das hier skizzierte Vorwort folgt die Einleitung, das heifst, eine einleitende Übersicht über die ältere griechische Philosophie, die den Zweck hat, „bei weiterer Unterweisung von Seiten des Lehrers namentlich für die Wiederholung einige Anhaltspunkte zu geben", an die sich eine Darlegung der Bedeutung des Sokrates und Darlegungen, die sich auf den Inhalt der in diesem Hefte gegebenen Texte beziehen, anschliefsen. Diese Einleitung ist anschaulich und ansprechend geschrieben und erfüllt im ganzen ihren Zweck wohl. Doch möchte ich auf einige Einzelheiten aufmerksam machen. S. 4: „Er (Anaximander) bezeichnet als den Anfang (*ἀρχή*) aller Dinge das Unbegrenzte". Hier mufste für „Anfang" „Ursprung" gesagt werden. S. 15: „Auf sittlicher Grundlage beruht das Glück (*ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων*)". *Ἦθος* bezeichnet zunächst das Innere des Menschen, den Charakter, und so auch hier, und *δαίμων* heifst nicht ohne weiteres Glück, sondern bezeichnet zunächst nur das Schicksal. Der Sinn dieses Wortes ist also: Das Schicksal des Menschen beruht auf seinem Charakter. S. 16 Anmerkung: „Einige Philosophen des Altertums nahmen noch ein fünftes, feinstes Element (quinta essentia) hinzu, den Äther". Hier möchte ich vor quinta essentia eingeschoben sehen: *πέμπτη οὐσία*. Man halte diese Bemerkung nicht für kleinlich. Es ist in mancher Beziehung, namentlich auch für die Wertschätzung des griechischen Unterrichtes von grofser Bedeutung, dafs unsere Schüler sehen, wie aufserordentlich unsere Sprache und damit unsere Anschauung von der Philosophie der alten Griechen beeinflufst ist, dafs sie sehen, wie so ganz gebräuchliche Wörter wie Essenz, Quintessenz auf Begriffe der alten griechischen Philosophen zurückgehen und deren Spekulationen über Werden und Wesen der Welt ihren Ursprung verdanken. In gleicher Weise geht unser Wort „Prinzip" auf die *ἀρχή* des Anaximander im Sinne von Ursprung zurück, und haben wir die oben angegebene Bedeutung von *ἦθος* noch in „Ethik" und im „dativus ethicus", der eben den bezeichnet, der mit seinem Innern an der Sache beteiligt ist. Ich füge hier gleich an auf S. 18: „*γνώμης δὲ δύο εἰσὶν ἰδέαι* (Bilder), *ἡ μὲν γνησίη, ἡ δὲ σκοτίη*". *Ἰδέαι* heifst hier doch offenbar „Arten", und so haben wir hier wieder den Zusammenhang zwischen *ἰδέα* oder *εἶδος* und Species oder Art. — Es ist widerspruchsvoll, wenn auf S. 21 der *νοῦς* des Anaxagoras als Weltseele bezeichnet und gleich darauf von ihm gesagt wird, dafs er nicht das All durchdringt, sondern gleichsam

nur als deus ex machina auftritt. — S. 22: „Der Mensch, sagt Protagoras, ist das Mafs aller Dinge, der seienden, inwiefern sie sind, und der nichtseienden, inwiefern sie nicht sind". Von dem Zusatze: *τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστι, τῶν δ' οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν* sagt der geistvolle Teichmüller einmal, dafs noch kein Mensch ihn zu erklären vermocht habe, und dafs er überhaupt nicht zu erklären sei. Meines Erachtens ist gemeint, dafs der Satz „Der Mensch ist das Mafs aller Dinge" sowohl von dem bejahenden als von dem verneinenden Urteile gelte; dann ist *ὡς* mit „dafs" zu übersetzen. Erscheint mir etwas als gut, so habe ich recht, wenn ich sage, dafs es gut ist, und erscheint mir etwas nicht als gut, so habe ich recht, wenn ich sage, dafs es nicht gut ist. — S. 32: „Wissen, so sagte er (Sokrates) weiter, sei Tugend". Der Verfasser erklärt im folgenden den Satz richtig, aber auf jeden Fall war es besser den Satz umzukehren und zu sagen: Tugend ist Wissen scil. des Guten, oder zu sagen: Das Wissen vom Guten ist Tugend.

Nicht einverstanden bin ich mit der Erklärung des Daimonion. Ohne weiteres streichen würde ich den Satz: „Man nennt es wohl auch sittlichen Takt oder Instinkt, Gewissen, göttliche Leitung, das Göttliche in allen Göttern". Die Anschauung des Verfassers offenbaren die folgenden Worte: „Sokrates wollte nicht wahrsagen — das überliefs er den Mantikpriestern: er wollte entscheiden, und dazu genügte ihm allerdings nicht sein sittlicher Takt, sondern er hatte das Bewufstsein der Nähe eines Wesens von göttlicher Art. Das Daimonion war ihm die höchste sittliche Instanz, die Idee des Guten in göttlicher Gestalt, der lebendige Mittelpunkt seiner Ethik und seiner Begriffsphilosophie". Lassen wir die Bezeichnung des Daimonion als „der Idee des Guten in göttlicher Gestalt" beiseite, da mit ihr doch nicht viel anzufangen ist, so ist hiernach das Daimonion ein Wesen von göttlicher Art, von dessen Nähe Sokrates ein Bewufstsein hatte, und welches ihm Zeichen gab. Diese Auffassung ist nicht neu, aber wohin führt sie, wenn wir uns das wirkliche Verhalten des Sokrates dabei vorstellen? Thatsächlich hat sie zu der Annahme geführt, dafs der Glaube des Sokrates an das Daimonion auf Hallucinationen beruhte, eine Annahme, die E. Morselli in seiner Schrift „Il démone di Socrate" Milano-Torino 1882 mit gutem Grunde bekämpft. Bei der Erörterung der vorliegenden Frage mufs doch unbedingt von der Überlieferung bei Platon und bei Xenophon ausgegangen werden. „Diese erklären aber", wie der Verfasser selbst sagt, „ziemlich übereinstimmend das Daimonion als eine Stimme, die ihn anwies, was er thun und was er lassen sollte, als ein Orakel oder Zeichen". Sehr treffend weist G. d'Eichthal im zweiten, „Théologie de Socrate" überschriebenen Teile seiner Schrift „Socrate et notre temps" Paris 1881 nach, dafs zu der Thätigkeit der sokratischen Gottheit als *πρόνοια* es auch gehört,

dafs sie den Menschen über das Zukünftige Zeichen sendet. Derselbe Gelehrte führt im achten Abschnitte des genannten Buches, welcher von dem Daimonion handelt, treffend aus, dafs auch in dem vorliegenden Falle *τὸ δαιμόνιον* nichts Absonderliches bezeichnet, sondern ebenso wie *τὸ θεῖον* das Göttliche oder die Gottheit. Für diejenigen, denen diese Schrift nicht zur Hand ist, bemerke ich, dafs ich ihren Inhalt ziemlich ausführlich angegeben habe in dem Bursian-Müllerschen Jahresberichte für Altertumswissenschaft 1887 I S. 138 ff. Das Göttliche wohnt nach Memor. I 4, also nach dem von Lincke leider verschmähten Kapitel, dem Menschen inne, und dieses dem Menschen innewohnende Göttliche ist einmal „die höchste sittliche Instanz" in ihm, denn es ist die Quelle der Erkenntnis des Guten, zweitens aber auch, und darum handelt es sich hier, etwas, was wie eine innere Stimme uns warnt, wenn wir etwas zu thun im Begriffe sind, was zu keinem guten Ende führen würde, wenn wir es thäten. Für das Daimonion in diesem Sinne habe ich bereits an einem anderen Orte auf die schönen Worte der Prinzessin in Goethes Tasso hingewiesen (III 2):

„Ach, dafs wir doch dem reinen stillen Wink
Des Herzens nachzugehn so sehr verlernen!
Ganz leise spricht ein Gott in unsrer Brust,
Ganz leise, ganz vernehmlich, zeigt uns an,
Was zu ergreifen ist und was zu fliehn".

Gera. Gustav Schneider.

Hermann L. Strack, Vollständiges Wörterbuch zu Xenophons Anabasis. Siebente, vielfach verbesserte Auflage. Hannover und Leipzig 1896, Hahnsche Buchhandlung. IV u. 158 S. 8. 1,60 M.

Stracks Wörterbuch zur Anabasis hat seit seinem ersten Erscheinen vor einem Vierteljahrhundert sich in den verschiedenen Auflagen mehr und mehr vervollkommnet. Auch die neue Auflage, die ich mit der fünften vergleichen konnte — die sechste liegt mir nicht vor —, hat, nach einer gröfseren Anzahl von Stichproben zu schliefsen, mehrfach die bessernde Hand an sich erfahren. Seinen Doppelzweck, zunächst den Bedürfnissen des Schülers bei seiner Vorbereitung zum Übersetzen zu dienen, dann aber auch in wissenschaftlicher Hinsicht durch Angabe der verschiedenen Lesarten und verdächtigen Stellen, durch Berücksichtigung der hervorragendsten Ausgaben, durch wissenschaftliche Notizen und Hinweise auf das Vorkommen der Wörter in der Anabasis und bei Xenophon überhaupt sich Beachtung zu verdienen — diesen Doppelzweck hat es auch in der gegenwärtigen Ausgabe beibehalten und zu erfüllen gesucht.

Einige Bemerkungen und Wünsche, die bei einer weiteren Auflage vielleicht Berücksichtigung finden könnten, füge ich noch hinzu.

Für eine grofse Zahl von ἅπαξ εἰρημένα oder selten vorkommenden Wörtern hat der Verfasser alle Stellen ihres Vorkommens angeführt und dies durch ein beigefügtes Sternchen bezeichnet. Das Verzeichnis ist aber keineswegs vollständig. Die wissenschaftliche Seite des Buches würde nun sehr gewinnen, wenn nach dieser Richtung hin eine genaue Nachprüfung stattfände, durch welche jenes Verzeichnis möglichst abgeschlossen würde. Auch bei den aufgenommenen Eigennamen wäre eine gröfsere Gleichmäfsigkeit anzustreben. Hätten dieselben etwa nur den Zweck, bei der Präparation nachgesehen zu werden, so könnten sie zumeist als überflüssig erscheinen. Bieten die Angaben doch vielfach nichts anderes, als was der Schüler aus der zu übersetzenden Stelle selbst entnimmt! Soll aber die Aufnahme der Eigennamen noch anderen Zwecken dienen, so müssen die Bemerkungen an mehreren Stellen übersichtlicher und vollständiger zugeschrieben werden. Man vergleiche die Artikel „*Μιλτοκύϑης, ου*, ein angesehener Thrakier, geht nach der Schlacht bei Kunaxa mit seinen Leuten zum persischen König über II 2, 7“ und „*Μυσός, ὁ*, Einwohner von Mysien I 6, 7“. Im ersteren ist alles enthalten, was überhaupt im Xenophon von Miltokythes steht, bei dem letzteren fehlt, dafs Kyros gegen sie zu kämpfen hatte (I 6, 7 und 9, 14), dafs sie überhaupt den Persern viel zu schaffen machten (II 5, 13 *οἶδα ὑμῖν Μυσοὺς λυπηροὺς ὄντας*) und dafs der Grofskönig sie gern aus seinem Lande los wäre (III 2, 23 und 24 *οἶδα ὅτι καὶ Μυσοῖς βασιλεὺς πολλοὺς μὲν ἡγεμόνας ἂν δοίη, πολλοὺς δ' ἂν ὁμήρους τοῦ ἀδόλως ἐκπέμψειν*); auch ihre nationalen Tänze sind VI 1, 9—10 erwähnt.

Das Verzeichnis der in der Anabasis vorkommenden Verba anomala halte ich eigentlich für überflüssig; soll es aber als zweckdienlich bestehen bleiben, so ist es etwas zu ändern und statt *ἵστημι, τίϑημι, ἵημι, δίδωμι, σπείρω, ἀποκτείνω, τρέπω* wäre *δέω* (binde), *δύω, ἐπαινέω, τελέω* aufzunehmen.

Einzelbemerkungen schliefse ich noch an folgende Wörter an. *Ἀγαϑός*: dafs es sich III 1, 20 um Güter allgemein, nicht nur um Lebensmittel handelt, geht daraus hervor, dafs das *τῶν ἀγαϑῶν τούτων* aufser auf *τὰ ἐπιτήδεια* auch auf *ϑεράποντας, κτήνη, χρυσόν, ἐσϑῆτα* sich bezieht. — *Ἀγνωμοσύνη*: man vermifst die in früheren Auflagen beigefügte Übersetzung des Plural. — *Ἀγωνίζομαι*: unter den IV 8, 27 beigefügten Objekten ist das erste *στάδιον*, nicht *πάλην*. — *Ἄδικος*: der Superl. *ἀδικώτατα* ist zu übersetzen „das gröfste Unrecht“. — *Ἄν*: „beim Ind. Fut.“ I b könnte ganz wegfallen, nachdem auch V 6, 32 *ἀπαλλάξετε* durch *ἀπαλλάξαιτε* verdrängt ist, oder, wenn die Kühnersche Anmerkung zu II 5, 13 nicht genügen soll, in eckige Klammern kommen. — *Ἀναπτύσσω*: soll es statt „zurückbringen“ vielleicht „zurückbiegen“ heifsen, indem an die bei der Erklärung der Stelle I 10, 9 auch in Frage gekommene

Stellung mit dem Defensivhaken gedacht wird? Auf keinen Fall reicht das Angeführte aus, um dem Schüler diese sehr schwierige Partie verständlich zu machen. — *Ἀπό*: III, c ist Stoff bezw. Mittel zur Herstellung und Unterhaltung ungeschickt zusammengefafst. Die Stelle des erstmaligen Vorkommens von *ἀπό* = mit (I 2, 9 *στράτευμα συνέλεξεν ἀπὸ τούτων τῶν χρημάτων*) hätte übrigens mit angeführt werden sollen. — *Ἀπείρηκα*: statt „mit Part." hätte lieber mit einem zugefügten Partizip (*συσκευαζόμενος, βαδίζων*) die Übersetzung dastehen sollen. — *Ἀρκέω*: zu VI 1, 4 *εὐωχία* hätte „reichlich" besser gepafst als „ausreichend vorhanden sein". — *Ἄρτεμις*: man wird den Hinweis auf die bekannte Stiftung Xenophons V 3, 9 vermissen. — *Αὐτός*: *αὐτοὶ ὑφ' ἑαυτῶν* und *αὐτὸς καθ' αὑτόν* wären anzuführen und zu übersetzen gewesen. — *Βαδίζω*: warum ist Fut. *βαδιοῦμαι* hinzugefügt? Ebenso unnötig ist z. B. *κρινῶ* bei *κρίνω*. — *Βέλεσυς*: sind die Worte „zur Zeit der Zehntausend" nicht ganz selbstverständlich? Wie auch bei *Βισάνθη* und *Μήδοκος* „zur Zeit Xenophons"? Wie der Zusatz „der Jüngere" zu Kyros (s. *Γλοῦς, Πίγρης*) oder „Mnemon" zu Artaxerxes? Oder bei *Βοΐσκος* „der sich am Tage krank stellte und nachts plünderte"? Cui bono? Übrigens ist es für diese Fassung aus V 8, 24 gar nicht herauszulesen. — *Γλοῦς*: „hielt sich anfangs zu Kyros, ging aber später zu Artaxerxes über". Mufs man das nicht so auffassen, als ob er Kyros treulos verlassen hätte? Thatsächlich ist er doch nach Kyros' Tod bei Kunaxa zunächst im *βαρβαρικόν* des Ariaios geblieben und erst später im Dienste des Grofskönigs selbst wieder verwendet worden. Allerdings ist er bei Artaxerxes in grofsem Ansehen gewesen und zwar als Admiral (Diod. 14, 35 *τοῦ Γλοῦ μετά τινας χρόνους ἀφηγησαμένου τῶν βασιλικῶν δυνάμεων*, 15, 18 *ναυαρχήσας τῶν Περσῶν ἐν τῷ Κυπριακῷ πολέμῳ*), aber er ist dann vom König abgefallen, mit den Spartanern in Verhandlungen getreten und ermordet worden (ebenda *τοὺς Λακεδαιμονίους . . . παρακεκληκὼς εἰς τὸν πρὸς Πέρσας πόλεμον δολοφονηθεὶς ὑπό τινων οὐ συνετέλεσε τὴν προαίρεσιν*). Glaubt man übrigens, dafs sein späteres Geschick interessiere, so könnte man auch s. v. *Ταμώς* das von Diodor an erstgenannter Stelle erzählte tragische Ende seines Vaters erwähnen. — *Διά*: VII 7, 49 und 50 ist *διὰ σέ* und *δι' ἐμέ* = durch deine, durch meine Schuld. — *Διασώζω*: beim Simplex und bei *ἀποσώζω* sehe ich auch die Schreibung mit *ῳ* angegeben. — *Διαφερόντως*: „auf verschiedene Weise", daher „ausgezeichnet"; der Ausdruck „daher" pafst nicht; es war wie bei *διαφέρω* zu verfahren. — *Δίκαιος*: für die persönliche Konstruktion empfiehlt sich die Übersetzung „berechtigt". — *Δύναμις*: auch der Plural ist gebräuchlich, s. I 5, 9 (= Streitkräfte); die Stelle I 6, 7 *ὅποτ' αὖ ἔγνως τὴν σαυτοῦ δύναμιν* (= Ohnmacht) war nicht zu übersehen. — *Εἰμί*: bei *εἶναί τινος* fehlt „es ist ein Zeichen von . . .,

Recht von . . ., kommt zu", vgl. II 1, 9 *ὅτι οὐ τῶν νικώντων εἴη τὰ ὅπλα παραδιδόναι*, II 5, 21 *ἀπόρων ἐστὶ καὶ ἀμηχάνων καὶ ἐν ἀνάγκῃ ἐχομένων*. Wenn man auch glaubt, die mannigfachen Übersetzungen von *εἰμί*, die z. B. Krüger angiebt, im Einzelfalle die Schüler selbst finden lassen zu müssen, so verlangt die Vollständigkeit doch, die Verbindung mit dem Gen. qualitat. (*τριάκοντα ἐτῶν εἶναι, μιᾶς ἡμέρας ἐστὶ τὰ ἐπιτήδεια* u. ä.) und mit dem Partizip und Artikel (II 3, 5 *ἄριστον γὰρ οὐκ ἔστιν οὐδ' ὁ τολμήσων λέγειν*) nicht zu übergehen. Auch für II 1, 11 *νομίζει ὑμᾶς ἑαυτοῦ εἶναι* pafst besser „in der Gewalt sein" als „gehören". — *Ἐκ*: ich vermisse *αἱ πηγαί εἰσιν ἐκ τῶν βασιλείων* I 2, 7 und finde die Übersetzung für *ἐκ τῆς νικώσης* „gemäfs der siegenden Meinung" statt „nach Stimmenmehrheit" unverwendbar. — *Ἑκατώνυμος*: soll für den „Bürger aus Sinope" nicht wenigstens die Bemerkung Xenophons *δεινὸς νομιζόμενος εἶναι λέγειν* zur Charakterisierung mit verwandt werden? — *Ἐν*: zu *εἴ τι ἐν τοιούτῳ εἴη* wäre auch V 6, 32 *ἐν τῷ κρατεῖν ἐστι* passend hinzuzufügen. — *Ἔξω*: *τὸ ἔξω τεῖχος* I 4, 4 = das äufsere Kastell, demgemäfs *τὸ ἔσωθεν* = das innere. — *Εὐδαίμων*: die I 5, 7 erwähnten *εὐδαιμονέστατοι* in der Umgebung des Kyros sind wohl weniger die „wohlhabendsten und reichsten", als vielmehr die „vornehmsten" Perser. — *Ἐφίστημι*: bei der Passivkonstruktion wäre anzugeben „mit dopp. Nom." (III 3, 20 *ἵππαρχος ἐπεστάθη Λύκιος* entsprechend vielleicht dem dopp. Accus. III 4, 21), am Ende auch beim Intransitivum die Verbindung mit dem Dativ, da die Verba des Befehligens sonst mit dem Genetiv verbunden werden, *Φρασίας ταύτῃ ἐφειστήκει*. — *Ἰδιωτικός*: die alleinige Übersetzung „einen Privatmann betreffend" wird es dem Schüler nicht ermöglichen, die Stelle *ὅτι μέγας οἰωνὸς εἴη καὶ οὐκ ἰδιωτικός* geschickt zu übertragen. — *Ἱππικός*: *δύναμις ἱππική* = Reitermacht; das würde wohl angehen, aber an der Stelle I 3, 12 steht auch noch *πεζή* und *ναυτική*, deshalb empfiehlt sich eher ein präpositionaler Ausdruck, der für alle drei Adjektiva gleichmäfsig verwendet werden kann. — *Καιρός*: der Inf. hängt wohl von der Redewendung *καιρός ἐστιν* ab, bei der allerdings *ἐστιν* ausfallen kann; ähnlich steht es mit *ὥρα*. — *Καλλίμαχος*: warum nicht angeben, dafs er sich mehrfach als Gesandter ausgezeichnet hat? — *Κλέανδρος*: die Ablehnung des angetragenen Oberbefehls über das Söldnerheer ist interessant genug, um erwähnt zu werden, ebenso, dafs *Κλεάνωρ* der älteste Strateg war. — *Κτῆμα*: kommt auch II 6, 24 vor, ist also kein *ἅπαξ εἰρημένον*. — *Λυκάονες*: von ihrer Freiheitsliebe und ihrem Verhältnis zu Kyros konnte wohl einiges bemerkt werden. — *Μάλα*: für *μάλιστα μέν . . . εἰ δὲ μή* VII 7, 19 ist „am liebsten" der beste Ausdruck, bei Zahlenangaben „höchstens" nicht zu verwerfen. — *Ναυαρχέω*: auch V 1, 4 ist von einem Admiral die Rede. — *Νίκαρχος*:

den Befehlshaber einer kleinen Abteilung von 100 Mann sollte man einen Feldherrn nennen? Mit diesem Ausdrucke bezeichnet man doch für gewöhnlich nur den Führer einer grofsen Armee, den kommandierenden General, der Feldzüge oder Heeresbewegungen selbständig leitet, oder den Chef des Generalstabs eines ganzen Heeres, wie etwa Moltke. In der Anabasis verdienen nicht einmal die einzelnen *στρατηγοί* (mit Ausnahme Klearchs vielleicht) diesen hohen Namen. — *Ὁμοῦ*: an der Stelle IV 6, 24 ist *ὁμοῦ εἶναι* = zusammengeraten in feindlichem Sinne zu fassen, ebenso daselbst *συμμιγνύασι*. — *Ὄνος*: nicht um seiner Frechheit willen wird der Esel V 8, 3 sprichwörtlich angeführt, sondern seiner Unermüdlichkeit halber, wie aus den Worten *ὁμολογῶ τῶν ὄνων ὑβριστότερος εἶναι οἷς φασιν ὑπὸ τῆς ὕβρεως κόπον οὐκ ἐγγίγνεσθαι* in Verbindung mit den voraufgehenden deutlich genug hervorgeht. — *Ὄπισθεν*: es ist wohl zu ordnen „1) von hinten, hinten", nicht umgekehrt. — *Πάλαι*: der Komparativ steht IV 5, 35 *ἵππον ὃν εἰλήφει παλαίτερον*. — *Παράγω*: keine der angeführten Bedeutungen pafst zu IV 8, 8 *παρήγαγον ἐν τρισὶν ἡμέραις ἕως ἐπὶ τὰ Κόλχων ὅρια κατέστησαν τοὺς Ἕλληνας*. — *Παραμείβομαι*: das Angegebene reicht für das Verständnis von I 10, 10 keineswegs aus[1]. — *Παρέρχομαι*: in der letzten Zeile lies V 5, 24. — *Πολύς*: am Ende war wegen II 2, 12 *ὡς πλεῖστον ἀποσπᾶν* aufzunehmen; es ist nicht wahrscheinlich, dafs es der Schüler unter 1 c aufsucht und danach übersetzt. — *σιταγωγός*: *πλοῖα σιταγωγά* = Getreidekähne. — *Σκηνέω*: die Verbindung mit *εἰς* fehlt, s. VII 7, 1. — *Στέφανος*: Kyros verspricht nicht jedem der Hellenen, der sich auszeichnen würde, einen goldenen Kranz; das Versprechen lautet allgemein I 7, 7 *ὑμῶν τῶν Ἑλλήνων καὶ στέφανον ἑκάστῳ δώσω*, ohne irgend eine Bedingung zu stellen. Mir ist übrigens fraglich, ob selbst der überschwengliche Prinz dabei alle Zehntausend im Sinne gehabt oder mit den *ὑμεῖς οἱ Ἕλληνες* nur die anwesenden *στρατηγοὶ καὶ λοχαγοί* gemeint hat. — *Συντρίβω*: *συντετριμμένοι σκέλη* nicht „die Schenkel" zerschmettert, sondern ohne Artikel oder *τὰ σκέλη*. — *Σῶμα*: *σώματα* mit Genetiv einer Person wird wie im Lateinischen oft zur Umschreibung gebraucht. — *Τιάρα*: das in früheren Auflagen stehende Citat II 5, 23 ist jetzt wohl nur versehentlich ausgefallen. — *Ὡς*: die unter 6) angeführte Bedeutung hat es weniger vor Präpositionen als vor präpositionalen Ausdrücken.

Der Druck ist klar und deutlich und im ganzen fehlerfrei; nur sind auffallend viele Spirituszeichen vor den Majuskeln der Eigennamen abgesprungen, s. besonders S. 21 und 47.

---

[1]) Überhaupt ist der fast völlige Mangel einer Erläuterung taktischer Verhältnisse wohl eine der schwächeren Seiten dieses Wörterbuches.

Bremen. E. Bachof.

A. Weidner, Schülerkommentar zu Tacitus' Germania. Leipzig 1896, G. Freytag. 43 S. 8. 0,30 M.

Gedruckte Präparationen und Schülerkommentare erscheinen jetzt in grofser Menge und mögen wohl eine gewisse Berechtigung haben, da die Zeit für die Beschäftigung mit den griechischen und lateinischen Klassikern zu kurz bemessen ist. Indessen darf durch solche Hilfsmittel das selbständige Vorbereiten und Mitarbeiten nicht vermindert werden, giebt es doch jetzt auch genug Speziallexika und sonstige handliche Wörterbücher. So hat der unterzeichnete Berichterstatter selbst die Untersekundaner den Hentzeschen Kommentar zur Odyssee im Anfange zu Hause gebrauchen lassen, ohne dafs dabei ein Präparationsheft entbehrlich gewesen wäre. Die Schüler haben gleich manches Sachliche durch den Druck sicher und brauchen nicht zu viel in der Klasse oder zu Hause zu schreiben, was doch erfahrungsgemäfs oft recht ungenaues, unleserliches, auch leicht zu verlierendes Geschreibsel ist. Wenn nun ein so bewährter Kenner des Altertums und Schulmann wie Andreas Weidner auch einen solchen Schülerkommentar sogar für Primaner verfafst hat, so hat er eben keine Eselsbrücke für diese schaffen wollen, mag er nun bei der Lektüre nur im Anfang oder immer extemporieren lassen, sondern es scheint ihm darum zu thun gewesen zu sein, dafs der Schüler einen festen Bestand von wesentlichen Erläuterungen sowie Belegen aus andern klassischen Schriftstellern gewinnt. Denn die sonstigen Ausgaben der Germania zum Schulgebrauch wie die Teubnersche und auch die Weidnersche bieten doch dem Schüler zuviel Stoff und sind mehr für den Lehrer geeignet. Somit ist die zudem so billige Bearbeitung Weidners — man vergleiche die sonst so kostspieligen Ausgaben von andern Schriftstellern mit Text, Kommentar und Hilfsbuch — mit Freuden zu begrüfsen. Die Anmerkungen sind auf das Notwendige beschränkt sowie meist kurz und klar, wie es ja Weidners Art ist. Der Berichterstatter würde auch in diesem Falle den Kommentar so benutzen lassen, dafs er selbst sich beim Erklären daran anschliefst, aber natürlich hier und da noch mehr bietet, besonders Hinweise auch auf deutsche Litteratur, und die Schüler dann zu Hause darnach Ausdruck und Sache sich einprägen können. Was allerdings das Einzelne angeht, so hat der Unterzeichnete noch folgende Ausstellungen zu machen.

Bei Kap. 1, 3 sieht er in der Bemerkung, dafs die Grenze nicht geschlossen sei und der drohenden Völkerwanderung offen stehe, einen gewissen Widerspruch mit Tacitus' Ansicht, dafs der Ocean *adversus* sei, wenigstens für das südliche Europa. — Bei Kap. 2, 11 vermifst man die Erklärung der Ingväonen und Istväonen. Die Anmerkung zu 20 erscheint ausnahmsweise zu breit; aufserdem folgt Weidner dem ohne Not veränderten Text (*a victis*!), während der überlieferte *a victore* bietet. Siehe übrigens

des Unterzeichneten Besprechung der Wolffschen Ausgabe in dieser Zeitschrift 1896 S. 790 ff. Wie das *ob metum* = „aus Furcht" auch *invento nomine* gegenüberstehen soll, ist freilich grammatisch und logisch nicht recht erklärlich. — Bei Kap. 3, 11 konnte das germanische *asc* = Esche, Schiff genannt sein. — Bei Kap. 5 ist doch wohl *satis* als Abl. plur. von *sata* vorzuziehen; denn daſs *ferax* vorzugsweise vom Getreide gesagt werde, hat schon vor 65 Jahren Joh. v. Gruber in seiner Germaniaausgabe mit Recht für unbegründet erklärt. Man vergleiche nur den Gebrauch bei Vergil und Ovid, deren Dichtersprache sich doch sonst vielfach mit der der silbernen Latinität berührt, oder Tacitus selbst Ann. IV 72: *beluarum feraces saltus.* — Bei Kap. 11, 1 brauchen unter *principes* nicht bloſs die Bezirks- oder Gaugrafen gemeint zu sein. — Bei Kap. 13, 7 erscheint dem Berichterstatter die Lipsiussche Konjektur *ceteri,* die auch Weidner annimmt, nicht annehmbar. Denn wenn auch *dignatio* wie *dignitas* gebraucht werden kann, wie sollen sich die übrigen, die nicht schon Gefolgsherren sein können, dann gerade *robustioribus ac iam pridem probatis* zugesellen, warum nicht eben jenen *adulescentulis*? — Zu Kap. 14, 3 konnte die Stelle aus Ammian XVI 12, 60 hinzugefügt sein. — Bei Kap. 16, 10 ist die Annahme der Konjektur *imitentur* unnötig, da auch bei Cicero Brut. XVIII 70 gesagt ist *signa rigidiora esse, quam ut imitentur veritatem.* — Zu Kap. 19 sind die ersten beiden Anmerkungen überflüssig, in § 7 aber der Gedankensprung von der *adultera* zur *impudica* überhaupt nicht zu groſs (s. Wolffs Ausgabe). — In Kap. 24, 4 ist der Druckfehler *κυβιστῆρες* für *κυβιστητῆρες* zu bemerken. — Zu Kap. 39, 20 vgl. über die Unwahrscheinlichkeit der Beziehung auf Agrippa die genannte Besprechung der Wolffschen Ausgabe. — Zu Kap. 39 muſs bemerkt werden, daſs die Semnonen wohl noch weiter nach Norden bis an die Havelseeen wohnhaft gedacht werden müssen. — Zu Kap. 40 ist Nerthus als Freyja bezeichnet, während sie doch die Mutter dieser Göttin ist. — Zu Kap. 46, 1: warum soll *Suebiae finis* nicht bloſs auf den zuletzt erledigten groſsen Abschnitt von Kap. 38 an gehen? Nicht einmal zu Cäsars Zeit konnten Sueben und Germanen als eins gelten.

In Bezug auf den sprachlichen Ausdruck mag nur noch auf das recht unnötige Fremdwort *Garant* in Kap. 18, 2 hingewiesen sein, da dasselbe doch ein romanisiertes deutsches Wort ist (Stamm *war* — Gewährsmann). Sonst enthält das Büchlein viel Gutes, besonders treffliche sachliche Erläuterungen, und wird dem Schüler gute Dienste thun können; es ist, vom Verfasser oder vom Fachlehrer hier und da berichtigt oder ergänzt, ein Hilfsmittel, welches empfohlen werden kann.

Barmen. W. Schleusner.

1) J. B. Peters, Französische Schulgrammatik. Dritte, verbesserte (Doppel-)Auflage. Leipzig 1896, August Neumann. XIV u. 109 S. 1,40 M.

2) J. B. Peters, Französische Zeichensetzung und Silbentrennung als Anhang zu französischen Schulgrammatiken. Sonderabdruck aus der 3. Auflage der französischen Schulgrammatik. Leipzig 1896, August Neumann. 8 S. 0,15 M.

1) In der 3. Auflage seiner Grammatik bricht der Verf. mit der tabellarischen Form der Darstellung, welche das unterscheidende Merkmal und ein besonderer Vorzug der früheren Auflagen war. Der Grund zu der durchgreifenden Umgestaltung der äufseren Anlage des Buches war wohl schwerlich die Ministerial-Verfügung vom 19. März 1893 allein, welche gröfseren Druck verlangte, sondern augenscheinlich daneben auch der Wunsch einer gründlichen Durcharbeitung und gelegentlichen Erweiterung des Inhaltes. So stellt sich die neue Auflage als eine wesentlich veränderte, vielfach in der Fassung der Regeln umgestaltete und durch zahlreiche Beispiele vermehrte dar. Ob dadurch wirklich viel gewonnen ist, ob wirklich die frühere Übersichtlichkeit des Buches durchaus nicht beeinträchtigt worden ist, wie das Vorwort behauptet, darf man füglich bezweifeln, um so mehr als an manchen Stellen der Inhalt ohne Not gedehnt und erweitert ist und andererseits der Verf. durch zahlreiche Seiten, die genau übereinstimmen, selbst den Beweis geführt hat, dafs der gröfsere Druck allein ein erhebliches Abweichen von der früheren Gestalt kaum irgendwo notwendig machte. Wenn also der Verf. im Vorwort die Hoffnung ausspricht, dafs das Buch in seiner jetzigen Gestalt manchem Lehrer besser gefallen werde, so darf er sicher sein, dafs umgekehrt auch mancher andere das Verlassen der früheren knappen und scharfen Fassung der Regeln und insbesondere der äufseren übersichtlichen Anordnung des Stoffes bedauern wird. Im übrigen mufs man unumwunden zugeben, dafs die gebotenen Erweiterungen und Zusätze durchweg wirkliche Verbesserungen bringen. Einen Ersatz für die tabellarische Darstellung bietet die neue Einteilung des Stoffes in Kapitel und Paragraphen. Wiederholt sind neueste Forschungen herangezogen, z. B. S. 38 die von Léon Clédat in seiner Grammaire raisonnée de la langue française Paris 1894 ausgesprochene und durch Beispiele belegte Regel: La négation explétive ne n'est jamais indispensable. On a toujours le droit de l'omettre, und S. 49: Aujourd'hui on peut toujours employer amour au masculin quel que soit le nombre. Die Regeln über den Konjunktiv, das Partizip, die Inversion, den Gebrauch von *de* mit und ohne Artikel S. 57 haben eine genauere Darstellung gefunden. S. 33 sind die möglichen Formen der Bedingungssätze jetzt vollständig angegeben. S. 44 würde die Regel über die Veränderlichkeit des Participe Passé durch eine kleine Änderung gewinnen: Geht sein Objektsaccusativ voraus, so richtet sich das Partizip Perfekt nach diesem. So gefafst gilt die Regel für alle

aktiven Verba und schliefst z. B. auch S. 46 No. 4 ein. — Die Frage Warum?, die der Verf. stets mit grofser Vorliebe verwendet hat, ist zwar jetzt vielfach beseitigt und durch eine kurze Erklärung ersetzt worden, z. B. S. 94 (schon in der 2. Aufl.) durch den Zusatz: Zwei stumme Silben dürfen nicht aufeinander folgen, S. 45 die Frage, warum *en* keinen Einflufs auf das Partizip haben kann, durch den Zusatz: da dem Partizip kein Objektsaccusativ vorausgeht. Aber sie begegnet doch noch recht oft und ist nicht selten überflüssig, noch häufiger geeignet Schüler wie Lehrer in Verlegenheit zu bringen. An andern Stellen wieder vermifst man ein Warum? oder besser einen erklärenden Zusatz, z. B. S. 36: Warum kann nach allen Verben der Gemütsbewegung statt *que* mit dem Konjunktiv auch *de ce que* mit dem Indikativ stehen aufser nach den Verben der Furcht? — S. 28 müfste *rester* besonders behandelt sein und nicht blofs gelegentlich in einem Beispiele vorkommen. S. 35, Aufforderungssätze wie *qu'on s'en aille* sind keine Hauptsätze, sondern elliptische Nebensätze. Der Subjonctif dubitatif fehlt ganz, und doch mufs ein Schüler der Prima, der Molière und Scribe liest, Wendungen wie *je ne sache pas que* oder *que je sache* (quod sciam) und *que nous sachions* in seiner Grammatik suchen und finden können. Auch ist ja Verf. schon auf dem besten Wege sein Buch nach allen Richtungen zu vervollständigen und berichtigt so je länger je mehr das Wörtchen „nur“ in der Vorrede, wo er behauptet: „Es ist erforderlich, dafs dem Schüler eine Grammatik nur das bietet, was er können mufs; alles Weitere dient nur dazu, ihn zu verwirren und unsicher zu machen“. Das mag für die Mittelklassen allenfalls als Grundsatz gelten, für die Oberstufe wird jeder Sprachunterricht von einer Grammatik mehr verlangen, soll er nicht bald verflachen und gerade den strebsamen Schüler unbefriedigt lassen. Nur von diesem Gesichtspunkte aus ist doch auch der Kampf gegen die Vorschrift der Académie zu verteidigen S. 45, wo gegen die Regel der Académie, dafs das Participe Passé auch unverändert bleibt, wenn *en* mit einem Adverb der Quantität (*autant, combien, plus, moins*) verbunden ist, die Forderung vieler französischer Grammatiker, dafs in diesem Falle das Participe mit dem Quantitätsbegriff übereinstimme, ausgespielt und sogar durch Beispiele anerkannt wird. Solche Abweichungen von der Lehre der Académie braucht der Schüler doch gewifs nicht zu können, wohl aber ist es ihm recht nützlich, sie zu kennen. — Die Ablehnung der französischen Bezeichnungen der Zeiten, „weil sie in deutscher Rede durchweg falsch ausgesprochen werden und somit dazu beitragen, die französische Aussprache des Schülers zu schädigen“ S. 4, führt den Verf. zu seltsamer Ausdrucksweise, z. B. S. 2: Die Formen des Futurs I und des Konditionales I, und weiter unten: Die Verbindung des Partizips Perfekt, wo noch die 2. Auflage hatte: des Partizips des Perfekts. S. 108 und 109 steht zweimal

die sonderbare Verbindung: Konsonanten, auf die ein h folgt, gelten mit diesem als einen, und: Ist der letzte der drei Konsonanten h, so gilt er mit dem vorangehenden als einen, und beide gehören zur zweiten Silbe. — Die Drucklegung des Buches ist aufserordentlich sorgfältig, die Ausstattung durch die Verlagshandlung vortrefflich, der um eine Kleinigkeit ermäfsigte Preis trotz des stärkeren Umfanges ist durch den Druck einer Doppelauflage ermöglicht worden.

2) Eine dankenswerte Bereicherung bringt der Anhang S. 103—109 über die französische Zeichensetzung und Silbentrennung, der auch als Sonderabdruck für 0,15 M käuflich ist für diejenigen Schüler, welche die ersten Auflagen der Grammatik benutzen sollten, was freilich neben der neuen dritten Auflage in der Klasse seine grofsen Unzuträglichkeiten haben dürfte, oder welche nach anderen Lehrbüchern unterrichtet werden. Eine kurze Anleitung über diese Punkte wird man von einer jeden guten Schulgrammatik verlangen müssen; denn die Kenntnis der Hauptabweichungen der französischen Interpunktion von der deutschen ist in der That unbedingt notwendig für das Verständnis des französischen Satzbaues, und Münch hat sicherlich recht mit seiner Forderung, „dafs gewisse Verfehlungen auf diesem Gebiete durchaus den Fehlern der Arbeit zugerechnet werden sollten“. Gut gewählte, zahlreiche Beispiele erleichtern hier wie in der eigentlichen Grammatik das Verständnis. In der Regel Nr. 8: Vor dem Folge- und Vergleichungssatze steht kein Komma, kann man hinzufügen, dafs nach *si*, *tant*, *tellement* ein Komma steht, wenn sie den Satzton haben, z. B. Les préventions étaient si fortes contre la reine, que le voyage n'était pas sans danger (Mignet).

Berlin. P. Schwieger.

---

1) E. Goerlich, Freie französische Arbeiten. Musterstücke und Aufgaben. Für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten zusammengestellt und bearbeitet. II. Teil: Beschreibungen, Schilderungen u. s. w., Aufsätze aus der Geschichte und aus der Litteratur. Leipzig 1896, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch). VIII u. 191 S. 9. 2,50 M.

Nach verhältnismäfsig kurzer Zwischenzeit ist der zweite Teil der „Freien französischen Arbeiten“ erschienen. Über Zweck und Ziel auch dieses Werkchens gilt das in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1896 S. 477 ff.) bereits Gesagte, und es kann daher im allgemeinen darauf zurückgegriffen werden. Dieser zweite Teil enthält in der Hauptsache Aufsätze aus der Geschichte und der Litteratur, „wird also in erster Linie in IIa und I zur Verwendung kommen“. Doch sind „in Rücksicht auf die praktische Spracherlernung“ auch für diese Stufe Beschreibungen, Schilderungen und Abhandlungen über Sprichwörter, Sentenzen u. s. w. hinzugefügt. Daneben

finden sich einzelne Aufsätze, die mehr in der Form einer Disposition gehalten sind. Es setzt sich somit der Gesamtinhalt des Werkchens aus drei Gruppen zusammen, nämlich aus: I. Beschreibungen und Schilderungen. Aufsätze allgemeinen Inhalts. II. Aufsätze aus der Geschichte und III. Aufsätze aus der Litteratur. Jede dieser Gruppen enthält A. Musterstücke und B. Aufgaben. In allem hat sich der Verf. bemüht, „nur solche Stoffe aufzunehmen, welche innerhalb des Ideenkreises und der Ideensphäre des Schülers liegen“. Den als Aufgaben bearbeiteten Themen, die meistens aus Gebieten entlehnt sind, welche die französische Lektüre weniger berührt, sind Wörter und Ausdrücke (mots et termes) beigegeben, die der mündlichen Besprechung und Vorbereitung als Unterlage dienen sollen, wogegen andere, die infolge der Lektüre keine Unbekanntschaft voraussetzen, jener Hilfe entbehren.

Der Stoff dieses Teils ist nicht weniger reich und mannigfaltig als der des ersten und bietet des Interessanten und Belehrenden die Hülle und Fülle. Verf. kann jedenfalls des Dankes und der Anerkennung der Fachgenossen sicher sein. In der ersten Gruppe (S. 1—49) finden sich 21 Musterstücke und 28 Aufgaben, welche wohl geeignet sind, dem Zwecke des Buches zu dienen. Auch bei der Bearbeitung der zweiten Gruppe (S. 50—132), welche 20 Musterstücke und 39 Aufgaben enthält und wie die letzte Gruppe nicht nach methodischen Gesichtspunkten, sondern chronologisch geordnet ist, hat der Verf. mit rühmlichem Geschick eine gelungene Auswahl aus den epochemachenden Abschnitten der Weltgeschichte bis auf die neueste Zeit getroffen. Die dritte Gruppe (S. 133—191) umfafst 15 Musterstücke und 25 Aufgaben und bietet gleichfalls ebenso lehrreiche wie dem Verständnis des Schülers adäquate Stoffe.

Somit bildet auch dieser zweite Teil der „Freien französischen Arbeiten“ ein willkommenes Hilfsmittel für die auf den praktischen Gebrauch der französischen Sprache gerichteten Übungen.

Die Ausstattung ist gut, der Druck im ganzen sorgfältig und korrekt. Zu bemerken wäre: S. 27 Z. 7 v. u. fehlt *que* nach *Il est vrai*; S. 28 Z. 21 v. o. steht *digné* statt *digne* und Z. 16 v. u. *opindtre* st. *opinidtre*; S. 29 Z. 21 v. o. *patries* st. *patrie*; S. 31 Z. 2 v. u. *gouter* st. *goûter*; S. 41 Z. 15 v. o. *perpetuel* st. *perpétuel*; S. 45 Z. 6 v. u. *déagréables* st. *désagréables*; S. 61 Z. 18 v. o. *l'ocean* st. *l'océan*; S. 68 Z. 7 v. o. *avaieut* st. *avaient* und Z. 3 v. u. *l Italie* st. *l'Italie*; S. 96 Z. 18 v. u. *Xercès*, während Z. 23 v. u. *Xerxès* sich findet; S. 109 Z. 7 v. u. *marriage* st. *mariage*; S. 110 Z. 11 v. o. *d'une meurtre* st. *d'un meurtre* und Z. 17 v. u. *dégouté* st. *dégoûté*; S. 118 Z. 8 v. u. *disponsibilité* st. *disponibilité*; S. 122 Z. 15 v. o. *l'enthusiasme* st. *l'enthousiasme*; S. 127 Z. 4 v. u. *anx* st. *aux*; S. 154 Z. 15 v. u. *les empires* st. *des empires*; S. 161 Z. 14 v. o. *ménace* st. *menace*.

2) **Erwin Walther, Stilistische Fortbildungsblätter für Lehrende und Lernende der französischen Sprache. Serie III. Stuttgart 1896, Jos. Roth. VI u. 54 S. 8. brosch. 0,50 M.**

Die dritte Serie der Fortbildungsblätter, welche der Verf. gleichfalls „Ihrer Majestät der Königin Charlotte von Württemberg in tiefster Ehrfurcht“ gewidmet hat, unterscheidet sich ohne Zweifel vorteilhaft von den früheren Serien dadurch, dafs ihr Inhalt eine systematische Gruppierung erfahren hat, durch welche für Lehrende wie Lernende eine erwünschte, auf leichtere Festigung des Gebotenen berechnete Änderung erzielt ist. Auch in Bezug auf den Titel findet sich eine geringe Modifikation. An Stelle der Bezeichnung „Wissenschaftliche F.“ ist die korrektere „Stilistische F.“ getreten. Endlich ist der Stoff, abweichend von den beiden anderen Serien, in zehn statt in zwölf Übungen niedergelegt und ein alphabetisches Verzeichnis der in dieser Serie vorkommenden, wissenswertesten Wörter angereiht, „damit solche Ausdrücke vom Studierenden leicht aufgefunden werden können“. Diesem Heftchen geht die praktische Anleitung voraus, nach welcher „mit Benützung des Wörterverzeichnisses der deutsche Text jeder Übung ohne weitere Hilfsmittel ins Französische zu übertragen ist und dann erst der Schlüssel zur Vergleichung herangezogen werden soll“.

Ref. hat sich über das Ziel der Fortbildungsblätter bereits in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1895 S. 749 f. und Jahrg. 1896 S. 305 f.) ausgesprochen, so dafs auch für die Beurteilung dieser Serie im allgemeinen das dort Erwähnte gilt. Hinzufügen möchte er aber auch hier die Versicherung, dafs jeder, der es zu einer gewissen Sicherheit im Gebrauch der modernen französischen Sprache zu bringen bemüht ist und keine Gelegenheit hat, durch persönlichen Verkehr mit Franzosen dazu zu gelangen, auch in diesem Heftchen Anregung genug finden wird.

Ob in den Übungen die Wahl mancher Wörter, die den Verf. als Süddeutschen kennzeichnet, überall beifällig aufgenommen werden wird, erscheint dem Ref. zweifelhaft. Bezeichnungen wie *Absolutorialprüfung* (S. 12 Z. 11 v. u.), *eingehen* in der Bedeutung *überlistet werden* (S. 27 Z. 1 v. o.) u. a. sind speziell örtlich. Aber auch im Gebrauch von Fremdwörtern war weniger willkürlich zu verfahren. Abgesehen von den *Maronenbäumen* (S. 10 Z. 11 v. u.) waren Ausdrücke wie *luxiert* (S. 11 Z. 12 v. o.), *Caries* (S. 11 Z. 14 v. u.), *diagnostizierten* (S. 11 Z. 2 v. u.), *Raout* (S. 17 Z. 11 v. u.), *Kordeln* (S. 20 Z. 10 v. u.) zu meiden, hat sich doch der Verf. sonst echt deutscher Wörter bedient wie *Wasserumschlag* (S. 12 Z. 5 v. o.), *Platzangst* (S. 12 Z. 14 v. o.) u. a. m. Ferner sind Beispiele wie *La politique lui a tourné la tête* (S. 44), *Désirez-vous le grog faible ou fort?* (S. 46), *Un orchestre s'est fait entendre pendant le dîner* (S. 47), *Plus le vin est vieux, meilleur il est* (S. 47) wegen der fast wortgetreuen Wiedergabe überflüssig. Satz 25 der Übung VIII (S. 23) hat in dem Schlüssel (S. 45) seine Stelle zwei Sätze vorher.

Zum Schlufs seien folgende Versehen irrelevanter Art im Druck vermerkt: S. 14 Z. 12 v. o. fehlt der Punkt; S. 20 Z. 3 v. u. steht *mitdem* statt *mit dem*; S. 26 Z. 4 v. u. bietet *Über* und Z. 12 v. u. *Ueber*; S. 32 Z. 5 v. o. fehlt nach *longue* ein Komma; S. 40 Z. 12 v. o. ist nach *table* und Z. 15 v. o. nach *logement* sowie S. 48 Z. 8 v. o. nach *noce* der Strich zu tilgen. S. 43 Z. 2 v. u. fehlt nach *voile* das Komma; S. 51 Z. 10 v. u. ist *chemise de dessons* in *ch. d. dessous* zu ändern.

Salzwedel i. A. K. Brandt.

---

1) Franz Fröhlich, Lebensbilder berühmter Feldherren des Altertums, zum Schul- und Privatgebrauch verfafst. Viertes Heft. Zürich 1896, F. Schultess. 49 S. 8. 1,20 M.

Die Fortsetzung des in dieser Zeitschr. Bd. L S. 159 besprochenen Unternehmens bringt die, namentlich aus Sallust und Plutarch geschöpften, Biographieen des Marius, dessen Bild dem Hefte beigegeben worden ist, und des Marcellus. Für die Zuverlässigkeit der Darstellung bürgt der Name des als Kenner römischen Kriegswesens und römischer Kriegführung bekannten Verfassers, aber als besonders lebendig und anziehend, wie es die Bestimmung des Buches für die Jugend erfordern würde, erscheint auch hier dem Ref. die Erzählung ebensowenig, wie dem Beurteiler der „Lebensbilder“ Fröhlichs in der Neuen philolog. Rundschau (1895 S. 47 und 1896 S. 31.).

2) Konrad Stein, Lehrbuch der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. II. Teil: Die Geschichte der Deutschen im Mittelalter. Paderborn 1896, F. Schöningh. 84 S. 8.

Seine Kompetenz hat Verf. schon durch ein gröfseres, für die Oberklassen bestimmtes, mehrfach aufgelegtes Lehrbuch erwiesen, und was in dieser Zeitschr. Bd. L S. 49f. von dem I. Teil gerühmt werden konnte, gilt im wesentlichen auch vom zweiten. Da leider inzwischen Verf. aus diesem Leben abgerufen worden ist, so widerstrebt es dem Ref. hier im einzelnen aufzuzählen, was er gebessert sehen möchte und für etwaige weitere Auflagen des Buches dem damit Beauftragten gern mitteilen würde; nur sei noch bemerkt, dafs die Zeittafel des II. Teils der des I. gegenüber insofern einen Fortschritt darstellt, als die wichtigsten Daten durch fetten Druck hervorgehoben worden sind.

Schwetz a. W. M. Baltzer.

L. Stacke, Deutsche Geschichte. Siebente Auflage, besorgt von F. Ohly. 2 Bände. Bielefeld und Leipzig 1896, Velhagen u. Klasing. 831 u. 907 S. 8. Zusammen 25 M.

Das Erscheinen der siebenten Auflage der deutschen Geschichte von Stacke ist ein Beweis dafür, dafs sich das Buch, ähnlich wie

die im gleichen Verlage herausgekommene deutsche Litteraturgeschichte von König als deutsches Hausbuch eingebürgert hat. Das Werk war bereits in der fünften Auflage bis zum Regierungsantritt Kaiser Wilhelms II. weitergeführt, sonst aber bisher ohne wesentliche Änderungen geblieben. Es galt daher, in einer neuen Auflage das Ganze genau durchzusehen und mit den wissenschaftlichen Ergebnissen der letzten Jahrzehnte in Einklang zu bringen. Dieser Aufgabe hat sich der neue Herausgeber, Dr. Ohly, mit grofsem Fleifse und tüchtiger Sachkenntnis unterzogen. Durch beide Bände hin ist die bessernde und umgestaltende Hand überall zu bemerken, sei es dafs Zahlen berichtigt oder Zusätze gemacht oder ganze Abschnitte umgearbeitet worden sind. Bisweilen ist die Auffassung geändert worden wie gegenüber der Regierung Heinrichs III. und bei Heinrich IV., der in seinem Verhalten zu den Sachsen günstiger beurteilt wird. Neu ist auf S. 494 und 495 (I) die Darlegung von der Umbildung des Reichsfürstenstandes und der Bedeutung der Reichsministerialen, mannigfach verändert die Darstellung der Zeit Friedrichs II. Der Regierung Heinrichs VII. und Karls IV. sind zusammenfassende Urteile, der Wenzels bei der Erwähnung der polnischen Verhältnisse eine Darlegung der Blüte und des Niederganges des deutschen Ordens hinzugefügt worden. Grofse Änderungen zeigen die Abschnitte über die Femgerichte und die Konzilien, namentlich aber die Reformationsgeschichte. Die preufsische Geschichte ist selbstverständlich besonders durch die Darstellungen Treitschkes und Sybels beeinflufst, und ganze Abschnitte, wie der über Preufsens politische Bestrebungen bis zum Vertrage von Olmütz, sind vollständig umgearbeitet worden.

Es würde hier zu weit führen, kleinere Versehen herauszuheben oder abweichende Ansichten in der Auffassung einzelner Persönlichkeiten oder ganzer Zeitabschnitte darzulegen. Vielmehr kommt es darauf an, den Charakter des Ganzen und insbesondere auch die Bedeutung des Werkes für die höhere Schule hervorzukehren. Da können wir vor allen Dingen die frische und gewandte Darstellungsweise rühmen, sprechen aber den Wunsch aus, dafs die Fremdwörter in einer neuen Auflage noch mehr beseitigt werden. Wir haben in dem letzten Jahrzehnt solche Fortschritte in der Reinigung unsrer Sprache gemacht, dafs Ausdrücke wie Operation, Kapitulation, Defensiv-, Intervention als störend empfunden werden. Da das Buch auf weite Kreise berechnet ist, so könnte wohl die politische Geschichte bisweilen mehr zurückgedrängt werden; doch freuen wir uns, dafs sie überall den Mittelpunkt der Darstellung bildet, und dafs die sog. Kulturgeschichte, so sorgfältig sie an sich behandelt wird, stets nur im Anschlufs an die politische Entwicklung gegeben ist. Es ist natürlich, dafs das Buch gerade auf dem in der letzten Zeit so gepflegten Felde der Kulturgeschichte zahlreiche Verbesserungen erfahren hat. Diese

beziehen sich im ersten Bande besonders auf die Sitten und das Privatleben, in dem zweiten auf die Staatsverwaltung der preufsischen Könige. Die Abschnitte über Litteratur und Kunst sind am wenigsten geändert worden, bedürfen aber bei einer neuen Auflage einer besonderen Berücksichtigung. Wenigstens ist Hans Sachs (II S. 161) wohl zu kurz gekommen; auch die neuere Litteratur ist wenig beachtet; selbst Uhland wird, soweit wir sehen, nur gelegentlich berührt (S. 680). Auch möchten wir das Urteil über unsre klassische Litteratur (S. 559), „dafs ihr während der Zeit von 1773, wo Goethes Götz von Berlichingen erschien, bis zum Jahre 1803 jedes nationale Gepräge gebricht", gemildert sehen. Goethes Hermann und Dorothea wird z. B. unsrer Ansicht nach nur von einem Deutschen recht verstanden und ist ein im strengsten Sinne nationales Erzeugnis. Übrigens ist uns die klassische, auf das allgemein Menschliche gerichtete Dichtung ebenso nötig wie die streng nationale Richtung. Einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf ferner in einer neuen Auflage die bildende Kunst. So wäre z. B. im Anschlufs an die Worte Riehls (I S. 326), dafs der Basilikenbau zur Zeit der sächsischen Kaiser sich immer mehr verdeutsche, die Entwicklung der kreuzförmigen Basilika hervorzuheben. Ebenso mufs (I S. 377) die Herausbildung des steinernen Kreuzgewölbes (des romanischen Stils im engeren Sinne) wie die des gotischen Stils verständlicher gemacht und die Entwicklung des Renaissancestils dem zweiten Bande eingefügt werden. Nicht zum wenigsten ruht die Bedeutung des Werks auf den vielen trefflichen Abbildungen. Um so mehr aber ist es zu verwundern, dafs die charakteristischen Baustile nicht recht veranschaulicht worden sind. Zwar finden sich zahlreiche Belege der Stile an Schlössern und Grabdenkmälern, aber die grofsen Kirchenbauten, etwa der Dom von Speier oder Köln, sind ohne Bild geblieben. Ähnliches wie von der Baukunst gilt auch von der Plastik und der Malerei. Die Bilder, die z. B. aus der Kunst des ausgehenden Mittelalters geboten sind, sollen dazu dienen, das damalige Leben zu veranschaulichen. Wir wünschten, dafs auch die Kunst selbst schärfer gekennzeichnet würde und die Künstler daher mehr zu ihrem Rechte kämen. Somit durften wohl auch die Nürnberger Meister nicht erst auf S. 153 (II) behandelt werden, sondern hätten schon dem ersten Abschnitt (Vorgeschichte der Reformation) eingereiht werden müssen.

Gegenüber der reichen Fülle an Stoff, die das Buch enthält, wollen jene kleinen Ausstellungen indes nicht viel besagen. Eine ganz besondere Anregung geht von dem reichen Bilderschmucke aus, und gerade durch ihn gewinnt unsrer Ansicht nach das Werk für die Schule eine höhere Bedeutung. Wie belebt sich der geschichtliche Stoff, wenn das erzbischöfliche Pallium, die päpstliche Tiara, der Krummstab des Bischofs, Siegel, Kronen (vgl. I S. 340 die farbig ausgeführte Kaiserkrone), Reichskleinodien, Waffenrüstungen

u. a. vor Augen gestellt werden und meist in Verbindung mit bestimmten Persönlichkeiten und an geschichtlichen Denkmälern erscheinen! Wir wollen nur auf einige treffliche Bilder hinweisen, so auf den Denkstein des in der Varusschlacht gefallenen M. Cälius mit der Bürgerkrone auf dem Kopf, den Ehrenringen und Kriegsmedaillen auf der Brust (I S. 46), ferner auf das Mosaikbild vom Triklinium Leos III. im Lateran zu Rom: Petrus, den Schlüssel im Schofs, mit dem Pallium und der Fahne Papst und Kaiser investierend (I S. 198). Man vergleiche damit das farbige Bild auf S. 550 (I): Sifrid von Eppstein, Erzbischof von Mainz, die deutschen Könige Heinrich Raspe und Wilhelm von Holland segnend. Wie unmittelbar spricht aus dem Bilde die Übermacht der Kirche und die Ohnmacht des deutschen Königtums! Deutlich treten bei Beginn der Renaissance die Fortschritte der Technik aus den Bildern hervor. Höchst belehrend ist das Nebeneinander deutscher und italienischer Darstellung des 15. Jahrhunderts auf S. 759—765 (I). Beim blofsen Durchblättern des Buches mufs auch dem blödesten Auge die Wandlung der Zeit beim Beginn der Reformation auffallen, das Hervortreten des Charakteristischen und des Individuellen, das sich besonders in der Ausbildung des Porträts zeigt. Wie spiegelt sich in den zahlreich gegebenen Holzschnitten und Kupferstichen das Treiben der höfischen Kreise, das bäuerliche, bürgerliche und kriegerische Leben! Mit Recht ist in der Neuzeit auf Wiedergabe guter Porträts das gröfste Gewicht gelegt worden, und die grofsen Persönlichkeiten werden in drei- und vierfachen Bildern vorgeführt. Eine Reihe neuer Porträts, wie die von Camphausen, Gagern, Simson, Felix von Schwarzenberg, ist der Geschichte der neuesten Zeit hinzugefügt worden.

Wir können daher nur wünschen, dafs die deutsche Geschichte von Stacke möglichst grofse Verbreitung finde und dafs sie namentlich auch den Schulbibliotheken einverleibt werde. Sie würde sich auch, wo gröfsere Mittel vorhanden sind, vorzüglich dazu eignen, den Schülern etwa beim Eintritt in Prima als Prämie geschenkt zu werden.

Zum Schlusse wollen wir nicht unterlassen, auf die der neuen Auflage beigegebenen Karten hinzuweisen, die dem historischen Schulatlas von Putzger-Baldamus entnommen, aber durch Einfügung sämtlicher im Werk vorkommender Namen dem Buch angepafst worden sind. Wer da weifs, wie wenig oft die Karten mit dem Text übereinstimmen, wird dem Herausgeber für die hier angewandte Sorgfalt besonderen Dank sagen.

Küstrin. P. Wessel.

A. Knötel, Aus der Franzosenzeit. Leipzig 1896, Fr. Wilh. Grunow. XVIII und 353 S. 8. 4,50 M.

Augustin Knötel, der am 1. Oktober 1895 als pensionierter Gymnasiallehrer in Glogau starb, hat in diesem Buch auf Anre-

gang seines Sohnes, des Geschichtsmalers Richard Knötel in Berlin, das, was er von seinen Eltern, anspruchslosen und bescheidenen Leuten, von der Franzosenzeit gehört, teilweise vom Vater auch aufgezeichnet gefunden hatte, treu und einfach wiedererzählt, aber zugleich die Schicksale dieser durch eigene eingehende Studien über die ganze Zeit, in der auch Schlesien unter der Franzosenherrschaft schwer litt, aber auch an der grofsen Erhebung 1813 sich beteiligte, ergänzt und mit den allgemeinen Weltverhältnissen in Verbindung gesetzt. So fällt nicht nur auf die politischen Zustände dieser an Schicksalen so reichen Zeit von 1806—1815 manches neue Licht, besonders soweit Schlesien von den Ereignissen dieser Zeit berührt wurde, sondern auch die sozialen Verhältnisse des Landes, wie die Sitten, Anschauungen, besonders der Aberglauben, die Lebensweise der unteren und mittleren Volksklassen, das Schulwesen, die Stimmung und der Notstand des Volkes in dieser schweren Zeit, alles dies wird anschaulich geschildert. Gelegentlich der Darstellung der elenden Lage der Weberbevölkerung in der genannten Zeit giebt der Verfasser auch noch seine eigenen Erinnerungen an den bekannten Weberaufstand von 1844, der Gerhart Hauptmann Stoff und Anregung zu seinen „Webern“ lieferte.

Das frisch und fesselnd geschriebene Buch verdient Beachtung auch über die Grenzen von Schlesien hinaus.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Der alte Fritz in 50 Bildern für Jung und Alt, von C. Röchling und R. Knötel.

Die Königin Luise in 50 Bildern für Jung und Alt, von C. Röchling, R. Knötel und W. Friedrich. Berlin, Paul Kittel. Volksausgabe je 3 M.

Seit in den letzten Jahrzehnten die Teilnahme für Kostümkunde im weiteren Sinne, die äufseren Lebenserscheinungen und Formen vergangener Zeiten immer weitere Kreise ergriffen hat und die Vervollkommnung der Technik in den vervielfältigenden Künsten dem Bedürfnis des Anschauungsunterrichts immer weiter entgegenkommt, sind unsere populären Geschichtsbücher und Jugendschriften mit einer Flut von zum Teil recht guten Illustrationen überschwemmt worden, bald Abbildungen wirklich alter Gegenstände aus der dargestellten Zeit, zu deren richtiger Erfassung doch schon ein gereifterer Verstand und eine bereits vorhandene Geschichtskenntnis gehört, bald Darstellungen von Vorgängen, wie sie die nachschaffende Phantasie des Künstlers auf Grund mehr oder minder genauer Studien gestaltet und wie sie der jugendlichen Einbildungskraft eine bestimmte Richtung geben. Solche Darstellungen sind gewifs recht wohl geeignet, die geschichtlichen, insbesondere kulturgeschichtlichen Belehrungen

wirksam zu ergänzen. Nur liegt dabei die Gefahr nahe, dafs der jugendliche Leser die illustrierten Werke lediglich als Bilderbücher handhabt und den Text nur so weit beachtet, als er die nötigste Erläuterung zu den Bildern giebt. Dem Schulmanne werden darum wohl meistenteils getrennte Abbildungen ohne Text lieber sein, die er je nach Bedarf verwenden kann. Auch besitzen wir bereits einige recht gute Folgen von Geschichtsbildern zu Unterrichtszwecken. Hier möchte ich heut auf zwei Prachtwerke aufmerksam machen, die ganz geeignet sind, den Geschichtsunterricht wirksam zu unterstützen und das Interesse an der vaterländischen Geschichte zu beleben, wenn sie unserer Jugend in die Hände gegeben werden. Ich halte es für einen guten Gedanken der Berliner Maler Röchling und Knötel, zwei hervorragende Erscheinungen der preufsischen Geschichte, das Leben des grofsen Königs und das der Königin Luise, in der Weise zu illustrieren, dafs sie eine fortlaufende Reihe von Bildern geben, nur so viel Text hinzufügend, als zum Verständnis des dargestellten Vorgangs durchaus unerläfslich ist und als erweiterte Unterschrift bequem auf der Blattseite Platz hat. Die Ausstattung ist bei beiden Werken die gleiche, der Preis ein beispiellos billiger. Für Liebhaber giebt es auch eine etwas teurere Pracht- und sogar eine „Luxus-Ausgabe". Die Bilder sind Holzschnitte in Farbendruck, der einer Aquarell-Malerei in der Wirkung ziemlich nahe kommt, wie es der Zweck erheischte, in derber Manier mit wenig Strichen keck hingeworfen. Aber wer sich in diese Bildchen vertieft, der wird finden, dafs es sich gleichwohl um ganz hervorragende Leistungen handelt, um das Ergebnis sehr sorgfältiger Studien der dargestellten Zeit in allen ihren Erscheinungsformen und zugleich um echt künstlerische Gestaltung des Erschauten. Natürlich sind die Bilder nicht alle gleich an Wert, wie das bei ihrer grofsen Zahl kaum anders sein kann. Auch zeigt sich die Eigenart der dabei thätigen Meister in verschiedener Weise. Röchling dürfte der begabteste unter ihnen sein, den Moment packend festzuhalten und in kühnen Strichen auf das Papier zu werfen. Leider verleitet ihn aber sein Streben nach derber Charakteristik und das Verlangen, auch den den Ereignissen innewohnenden Humor gelegentlich zum Ausdruck zu bringen, hier und da zu Übertreibungen, die an die Karikatur erinnern. Knötel ist der solideste und für den vorliegenden Zweck tüchtigste unter den dreien, ein Realist im besten Sinne. Vor allem beherrscht er alles, was das Kostüm angeht, namentlich das Militärische, meisterhaft, wie er denn auch der Herausgeber sehr wertvoller Blätter für Uniformenkunde (bei Max Babenzien in Rathenow) ist. Aber er besitzt auch ein vorzügliches Talent für ungezwungene und doch wirksame Gruppierung seiner lebenswahren Gestalten und weifs den landschaftlichen Hintergrund ebenso trefflich wie geschmackvoll zu behandeln,

selbst mit den geringen Mitteln der Technik, die ihm hier zu Gebote stehen. Waldemar Friedrich, der bei dem zuletzt erschienenen Werke, der Königin Luise, neu hinzugetreten ist, hat namentlich sehr anmutige Scenen friedlichen Behagens im Hause und bei Hofe hinzugefügt, in welchen die weibliche Anmut mehr als bei den beiden andern Meistern zu ihrem Rechte gekommen ist. — Es sind im allgemeinen die charakteristischen Vorgänge aus dem Leben der dargestellten Herrscher mit glücklichem Griff ausgewählt, wenn sich auch hier und da über die Auswahl rechten liefse. So sind bei dem an sich berechtigten Bestreben, Einzelvorgänge, bezeichnende Anekdoten herauszuheben, in dem Buche vom alten Fritz leider auch einzelne schlecht beglaubigte mit in diese Blätter gelangt, die besser weggeblieben wären. Namentlich das Versteck Friedrichs unter einer Brücke (Blatt 15) hätte ich gern entbehrt, nachdem Grünhagen (Aus dem Sagenkreise Friedrichs d. Gr.; Breslau, Maruschke und Berendt, 1864) den Ungrund dieser und ähnlicher Fabeln längst überzeugend dargethan hat. Auf Blatt 23 — Darstellung des bekannten Auftritts zwischen dem kaiserlichen Notarius Dr. April und dem Freiherrn von Plotho — wirkt die Übertreibung nicht eben angenehm. Der Vorgang ist viel wirksamer in der schlichten Erzählung des Gemifshandelten selber. Auch Ungenauigkeiten finde ich hier und da zu berichtigen, die sich wohl hätten vermeiden lassen. So giebt Röchling, der überhaupt hierin der ärgere Sünder ist, auf Bl. 6 dem Reitergeneral v. Buddenbrock, Chef eines Kürassier-Regiments, Infanterie-Uniform, läfst ihn auch nebenbei etwas zu zaghaft seine Weste öffnen, während es heifst, dafs der alte Held seine narbenbedeckte Brust zeigte. So läfst er auf Bl. 18 Musketiere dem Prinzen Heinrich folgen, während die Unterschrift geschichtlich richtig die Grenadiere des Regiments Itzenplitz nennt. Knötel läfst (Bl. 11) den König im reichgestickten Galakleide auf einem Rappen in Breslau einreiten. Nach dem zeitgenössischen Bericht trug der König „ein blausammetnes Kleid mit weifsen Achselbändern — vermutlich den Interimsrock seiner Garde, ohne Stickerei, seine gewöhnliche Tracht — an der Seite einen silbernen Stern, um die Schulter einen blausammetnen Mantel“, und ritt einen Schimmel mit blausammetner Schabracke. (Grünhagen, Friedrich der Grofse und die Breslauer. Breslau, Korn, 1864.) Einen „Sternrappen“ ritt er bei Mollwitz, ehe er zur Flucht den bekannten „langen Schimmel“ bestieg. Auf Bl. 22 läfst Knötel die grünen Husaren bei dem Überfall von Gotha die Winterpelze tragen, obwohl es im September war. Dafs die Schlacht bei Leuthen (Bl. 26) in einer schneebedeckten Ebene geschlagen wird, ist eine Willkür, die sich auch Menzel und Camphausen gestattet haben, weil die Schlacht in den Dezember fiel. Thatsächlich war während des Marsches aus Sachsen nach Schlesien Schlackerwetter, Regen vermischt mit Schnee, der nicht

liegen blieb, und am Schlachttage war der Boden hart gefroren. (Kutzen, Der Tag von Leuthen. Breslau 1860.) Ärger ist es, wenn Röchling auch Friedrichs Begegnung mit Zieten am Morgen nach der Schlacht bei Torgau in eine Schneelandschaft verlegt (Bl. 39). Es herrschte damals — wenigstens in der Nacht nach der Schlacht — Sturm und Regen. Ein starker Schneefall wäre doch etwas ungewöhnlich früh gewesen. Vgl. den Bericht von Archenholtz, der selbst dabei war. Dagegen ist Archenholtz an einem andern Irrtume schuld. Auf Bl. 36 ist der König vor der Schlacht bei Liegnitz dargestellt, auf einer Trommel an einem Wachtfeuer sitzend. Diese Scene gehört in die Nacht vor der Schlacht bei Lowositz. (Vgl. Gleims Grenadierlieder.) In der Nacht vor der Schlacht bei Liegnitz legte sich der König, nachdem er die Posten abgeritten, in einen Mantel gehüllt an einem Wachtfeuer zum Schlafe nieder, aus dem ihn die Meldung vom Herannahen des Feindes am Morgen erweckte. (Vgl. Kutzen, Der Tag von Liegnitz. Breslau 1860.) Weshalb der Grünberger Magistrat, als er den preufsischen Offizier empfängt, den Sitzungstisch mit einem weifsen Tafeltuch bedeckt hat, als säfse er beim Frühstück (Bl. 10), ist unerfindlich. Und ein Militär, der den Geschwindmarsch preufsischen Fufsvolks auf Bl. 30 sähe, würde auch bedenklich den Kopf schütteln. Ein Eilmarsch von Olmütz nach Küstrin im Laufschritt! Zudem ist der führende Offizier mit Sponton ein Anachronismus, denn bis nach 1806 waren auf dem Marsch alle Offiziere bis zum Fähnrich herab beritten. („Ein preufsischer Edelmann geht nicht zu Fufs".) — Vielleicht liefsen sich solche Berichtigungen noch mehr geben. In dem Buche von der Königin Luise weniger. Hier zeigt sich ein entschiedener Fortschritt. Auf Bl. 47 mufs es heifsen: „auf den Hufen — nicht Huben — bei Königsberg". Dafs die Züge der Königin bei den drei beteiligten Künstlern recht verschieden aussehen, könnte befremden (man vergleiche z. B. ihr Profil auf Bl. 12, 14, 20, 39!), wüfste man nicht, dafs in der Sammlung authentischer Porträts dieser Königin im Hohenzollern-Museum zu Monbijou kaum ein Bild dem andern ähnlich sieht. Aber die gerügten Ungenauigkeiten sind überhaupt unbedeutend im Vergleich zu dem Werte des Ganzen und sollen diesen nicht herabsetzen. Es bleibt immer noch eine Fülle köstlichster Bilder, die sich dem Gedächtnisse unwillkürlich einprägen. Namentlich für die Zeit der Königin Luise wüfste ich nicht, wo sie auch nur annähernd in ähnlicher Weise ihre Darstellung gefunden hätte. Wer die Anmut der friedlichen Scenen, wie Friedrichs Bl. 3: „Die Prinzessinnen bei Frau Rat Göthe", den schalkhaften Humor in Röchlings Bl. 6: „Besuch der Prinzessinnen im Lager", Bl. 10 u. 11: „Die verblüffte Oberhofmeisterin", die Tragik in desselben Meisters Bl. 35: „Selbstranzionierte" oder 36: „Die gelichtete Garde" hat auf sich wirken lassen oder sich an Knötels figuren-

reichen Darstellungen, wie Bl. 22: „Grenzverletzung durch französische Truppen", 25: „Begrüfsung der Königin durch die Truppen", 30: „Gefecht bei Altenzaun" erfreut hat, der wird gern bestätigen, dafs wir hier ein echtes Prachtwerk vor uns haben. Aber auch aus dem Buche vom alten Fritz verdienen nicht wenige Blätter uneingeschränktes Lob, und es soll die Leistung der beiden Künstler nicht verkleinern, wenn hervorgehoben wird, dafs Menzels Einflufs sich auf jeder Seite unverkennbar bemerklich macht. Ich betone es nochmals ausdrücklich: nicht in dem eigentlich Künstlerischen liegt der Hauptwert der Werke, obwohl auch das durchaus anzuerkennen bleibt. Die Hauptsache bildet und bleibt das kulturgeschichtliche Moment, das unmittelbare Hineinführen in zwei interessante Zeitperioden mit ihrem bis ins Einzelnste treu belauschten Thun und Treiben, und das ist der Grund, weshalb ich beide Werke den Fachgenossen zu Geschenken und zur Anschaffung für Schüler-Bibliotheken warm empfehlen zu müssen glaube.

Oels. Leopold Brock.

---

1) Wilhelm Pütz, Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Darstellungen für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet. Neue Bearbeitung von August Auler. 2. Band. Köln 1896, Verlag der Dumont-Schaubergschen Buchhandlung. X und 654 S. 8. 7,50 M.

An dem umfangreichen Bande kann eigentlich nur der Titel mifsfallen, der ihm nun einmal von seinem ersten Bearbeiter her anhaftet. Denn es werden in dem Buche zwar allerlei gelegentliche Parallelen gezogen, es finden sich Kapitel wie das 145., „Vergleichung der drei südlichen Halbinseln Europas", in denen Unterschiede und Ähnlichkeiten hervorgehoben werden, aber eine „vergleichende Erd- und Völkerkunde", die, nach dem Titel zu urteilen, auf wissenschaftlichem Wege zu Beobachtungen und Gesetzen zu gelangen suchen müfste, ist es nicht. Wohl aber durchwandert Pütz die Länder und Völker Europas, klaren Blickes ihre Eigentümlichkeiten nach guten Quellen bis ins Einzelne schildernd und gern die Gelegenheit ergreifend, durch Anknüpfen an analoge Verhältnisse seine Darlegungen zu beleben, ein Vorzug, der seinen Büchern seiner Zeit besondere Anziehungskraft verliehen hat. Der neue Bearbeiter hat die ältere Arbeit nach neuen, nicht minder guten Quellen ergänzt im Geiste des ersten Sammlers. Nur hier und da wird der Leser auf Stellen stofsen, die er geändert wünschen wird. So ist es nicht richtig, dafs Marseille „heute schon bedeutend hinter dem mächtig aufstrebenden Genua zurücktritt" (S. 409), denn 1888 hatte Genua 3,5 Mill., Marseille aber 8,3 und im Jahre 1890: 8,8 Mill. Tonnen Schiffsverkehr. Ebensowenig ist es berechtigt zu sagen, dafs die Franzosen um Marseilles willen ihre Hand auf den Sudan, die

Sahara, Tonkin und Madagaskar gelegt hätten. Die Bevölkerung Granadas (S. 353) „soll nur 62 000 Menschen betragen", 1887 aber wurden 73000 gezählt. „Gewaltige Katastrophen haben den Felsen von Gibraltar vermutlich vom übrigen Spanien getrennt", heifst es S. 361, obwohl der Schlufs jenes Kapitels sich ganz anders ausdrückt und kein Zweifel bestehen kann, dafs gewaltsame Vorgänge in der Lostrennung von Afrika, keineswegs aber in der von Spanien zu suchen sind, mit dem vielmehr erst in ganz junger Zeit eine Verbindung hergestellt ist. Auch wird die Darstellung dem wirklich erhabenen Eindrucke, den der graue Felsen auf den Ansegelnden macht, nicht so ganz gerecht. Das ist aber nicht ein Vorwurf gegen die Schilderungsweise im allgemeinen, die der Wärme nicht entbehrt, aber sich von Phrasentrunkenheit sorglich fernhält, auch wo der Stoff wie bei der Alhambra dazu verführen könnte, und die nur die Fremdwörter etwas zu sehr klingen läfst. Die Anschauung von der Gleichartigkeit des ozeanischen Klimas, der Pflanzenwelt und der grofsen Regenmengen Portugals (S. 360 und 373) ist nur mit starker Einschränkung giltig, denn die Regenmengen nehmen von Norden nach Süden ganz erheblich ab, und der Unterschied zwischen der grünenden Landschaft von Lissabon und dem öden Berglande der Südost-Küste ist gewaltig. Solchen kleinen Mängeln gegenüber wird die Freude am Genusse so mancher wohlgeratenen Darlegung vorherrschen, so z. B. bei S. 177, wo auseinandergesetzt wird, warum der Po nur scheinbar die Lebensader des Landes ist, oder S. 321 ff., wo dem Charakter des Spaniers alle Gerechtigkeit geschieht, denn nicht an ihm, sondern an den Folgen unglücklicher geschichtlicher Verhältnisse liegt der anscheinend unheilbare Niedergang dieses schönen Landes.

2) Karl Köstler, Handbuch zur Gebiets- und Ortskunde des Königreiches Bayern mit Unterstützung zweier Kgl. Bayer. Ministerien herausgegeben. I. Abschnitt. Urgeschichte und Römerherrschaft bis zum Auftreten der Bajoarier. II. u. Schlufsband des I. Abschnittes. München 1896, J. Lindauersche Buchhandlung. XII und 190 S. 4. 12 M.

Dem Arbeitsfleifse des Verf.s ist es gelungen, schon nach Jahresfrist den Schlufsband des I. Abschnittes von seinem mühevollen Werke folgen zu lassen. Dieser enthält nach der Aufzählung der Quellen die Ortskunde der sechs im ersten Halbbande nicht behandelten Kreise. Die elliptische Satzbildung, die auch noch mit zahlreichen Abkürzungen arbeitet, ermöglichte es, den grofsen Stoff an geschichtlichen und vorgeschichtlichen Funden und die wichtigsten Thatsachen bei den einzelnen Ortschaften auf verhältnismäfsig kleinem Raume zu verzeichnen. Fünf Register, hier als „Renner" verdeutscht, erleichtern das Nachschlagen in den verschiedensten Richtungen. Zu beachten ist namentlich der Nachtrag, der beweist, dafs der Verf. die Be-

merkungen der Kritik zum ersten Halbbande sorglich erwogen hat. So ist zum Jahre 122 n. Chr. mit gutem Grunde vermerkt, dafs die Bemerkung „Limes decumates begonnen" zu streichen sei; eine neue Papstreihe ist nach Duchesne den synchronistischen Tabellen auf S. 137 ff. angehängt. Die Bedeutung der Arbeit, die sich als ein Nachschlagewerk über die gesamte gelehrte und kritische Litteratur darstellt, kann erst durch das Arbeiten mit diesem Werke wirklich festgestellt werden. Zu bedauern bleibt nur, dafs die Beigabe von genaueren Karten durch den Kostenpunkt verboten ist.

Hannover. E. Oehlmann.

W. Bölsche, Entwickelungsgeschichte der Natur (aus „Hausschatz des Wissens"). Zwei Bände, jeder von ca. 830 Seiten mit gegen 1000 Abbildungen im Text und zahlreichen Tafeln, je 7,50 M. Neudamm 1895, J. Neumann.

Ich gebe zunächst eine Übersicht über den Inhalt des gewaltig umfangreichen Werkes. Band I enthält im wesentlichen die Lehren, Sätze und Thatsachen, welche über die Erde als Weltkörper bekannt oder als Theorie resp. Hypothese aufgestellt sind. Er beginnt mit den Schöpfungssagen und schildert die Fortschritte, welche die Erkenntnis der Menschengeschlechter durchlaufen hat, von dem ersten unklaren Grübeln bis zu ihrer gegenwärtigen durch die Mathematik solid begründeten Vollendung. Mit einigen Kapiteln, welche speziell die Erde als Substrat einer beginnenden Entwickelung vor anderen Planeten hervorheben und einer Schilderung der vulkanischen Erscheinungen, deren verhältnismäfsig ruhiges Tempo organischen Bildungen die Möglichkeit des Bestehens gewährleistet, schliefst der erste Band. Band II behandelt die organischen Gebilde der Erde sowie die Ansichten über ihre Entstehung und enthält eine Schilderung der wichtigsten Typen vom Beginn des organischen Lebens auf Erden bis zur heutigen Zeit, in welcher ein Vertreter früherer Kraftgestalten nach dem anderen vom Schauplatz verschwindet. Das letzte Kapitel ist dem Menschen gewidmet, als dem Schlufsglied der langen oft unterbrochenen Reihe.

Das Werk ist mit einem höchst anerkennenswerten Fleifse zusammengestellt und bildet ein ziemlich vollständiges Kompendium alles dessen, was je irgendwann und irgendwo über die Welt als Ganzes und über die Entwickelung der organischen Lebewesen gesagt ist, — vom Standpunkt der Evolutionstheorie aus. Zur Erläuterung des Textes dienen zahlreiche Illustrationen. Gern erkenne ich an, dafs das Werk mit grofser Sorgfalt zusammengestellt ist, ebenso dafs es gut und ansprechend geschrieben ist. Ich hebe ferner rühmend hervor, dafs das Buch, soweit ich es kenne (denn die ganzen 1700 Seiten habe

ich allerdings nicht durchgelesen), sich trotz seiner ausgesprochen darwinistischen Tendenz von dem widerwärtigen Polemisieren und dem gradezu anstöfsigen Stil mancher früheren Schriften derselben Gattung (ich erinnere an Partieen aus den früheren Auflagen von Brehms Tierleben) frei hält. Dafs manches schon an andrer Stelle und dort vielleicht besser gesagt ist (vgl. C. Sterne, Werden und Vergehen), wird niemand als einen Fehler betrachten wollen; — aber, alle diese Vorzüge bereitwilligst zugegeben, bleibt das Werk im ganzen genommen ein solches, welches unter gegebenen Umständen Unheil anrichten kann.

Die Basis des ganzen Werkes ist die bedingungslos anerkannte Evolutionstheorie Haeckelscher Observanz. Der Verfasser ist plus darwiniste que Darwin même. Ich habe bei den nun folgenden Ausführungen lediglich den zweiten Band im Auge; denn der erste, welcher sich mit kosmischer Physik beschäftigt, enthält fast nur Astronomie und nur wenig diskutable Punkte in seinen Schlufskapiteln.

Als Motto verdient Band II eigentlich weniger eine ziemlich nichtssagende Stelle aus Darwins Werken als das, was der Verf. auf S. 209 sagt: „Wo die Thatsachen schweigen, da beginnt die Phantasie unwillkürlich ihr reges Spiel".

Angefangen mit E. Haeckels widerspruchsvoller Hypothese einer einmaligen und seither nie wiederholten Urzeugung — als ob diese nicht ein noch gröfseres Wunder wäre als das „Werde"! — durch alle Formationen hindurch mit fabelhaften Stammbäumen, deren Lückenhaftigkeit zugegeben wird, mit auftauchenden Kontinenten und Inseln, kurz mit dem ganzen sattsam bekannten Apparat , wie vor einem Menschenalter F. W. Zimmermann in seinen „Wundern der Urwelt" ihn handhabte, führt der Verf. uns das Bild der vergangenen Schöpfungen vor, aber vermehrt und verbessert um die seitherigen Funde, welche zumal auf amerikanischem Boden gemacht sind. Die ganze in ihren Hauptthatsachen auf geologische und vergleichend-anatomische Einzelheiten basierte Ausführung ist frei nach Haeckel mit Benutzung inzwischen bekannt gewordener Entdeckungen und Funde bearbeitet. Eigentümlich machen sich dabei einzelne Partieen, in welchen der Verf. in teleologische Ausdrücke zurückfällt. So sagt er (II S. 315): „Erst jetzt, mit den Farnen als höchster Gruppe stöfst das Reich der Kryptogamen nach oben an das der Phanerogamen" etc. Seit wann gehört der aus der christlich-germanischen Weltanschauung entlehnte Begriff des „Oben" und des Strebens nach ihm in die Evolutionstheorie? An und für sich betrachtet, giebt es doch in der Natur kein oben und unten; denn ein für seine Lebensbedingungen berechneter und ihnen gut angepafster Organismus ist an sich vollendet. Oder sollte keiner und selbst der enragierteste Verfechter dieser Lehre gänzlich aus seiner Haut heraus können? Sehr sonderbar liest sich ferner der gradezu dithyrambisch

schwungvolle, in blühendster Prosa geschriebene Anfang des Schlufskapitels (II S. 775) „Der Mensch“. Wie kann man um den neuen Typus der „Zweihänder“ so viel Wesens machen! Der Verf. besinnt sich dann allerdings sehr schnell wieder und referiert auf den folgenden Seiten streng nach seinen grofsen Vorbildern die Ansichten von C. Vogt, Huxley und anderen Koryphäen dieser Schule.

Es wäre unbillig, wollte man den Herrn Verf. für die Mängel verantwortlich machen, die einer Wissenschaft stets anhaften werden, welche nie über lückenloses Material verfügen wird. Was die Kritik aber nicht verschweigen darf, ist, dafs er die Forderung stellt, dafs die aus einem so fragmentarischen Material abgeleiteten Schlüsse bindende sein sollen für Fragen von ganz anderer Tragweite. Hier passiert es dem Verf. dafs er mit grundsätzlicher Nichtachtung anderer Formen, welche die geistige Durchbildung des Menschen finden kann, das Wort „Gebildete“ direkt denen abspricht, welche nicht auf das Glaubensbekenntnis der Evolutionstheorie eingeschworen sind. Als ob die Bildung je begonnen hätte mit und undenkbar wäre ohne eine gewisse Summe von Kenntnissen der Evolutionslehre. Hier verfällt der Verf. der baren Phrase, und sein Werk ist auch hier eine getreue Reproduktion des ganzen stellenweis höchst rücksichtslosen Jargons des Herrn Prof. Haeckel. Ein derartiger Passus findet sich z. B. II S. 272 gelegentlich der ganz und gar verfehlten Erklärung des Phänomens von Pozzuoli. Die von dem Herrn Verf. versuchte oder reproduzierte neuere Erklärung ist schwach und unkritisch. Die ältere Erklärung der etwas jähen Senkung und Hebung innerhalb eines Jahrtausends ist in einem von Erderschütterungen so heimgesuchten Lande wie Süd-Italien eine weit plausilbere Erklärung als die Anlage einer Piscine im vierten nachchristlichen Jahrhundert, welche — möglichst unpraktisch — mehrere Meter über dem Meeresniveau hätte liegen müssen. Dafs bei dieser Gelegenheit Goethe als Autorität in geologischen Fragen citiert wird, ist jedenfalls neu. Dem Herrn Verf. scheint nicht bekannt zu sein, dafs Italien im ganzen eine Schaukelbewegung ausführt, und dafs die Gegend von Pozzuoli wieder langsam sinkt, wie dies für viele Punkte der tyrrhenischen Küste nachgewiesen ist, während die Adria-Seite sich seit langer Zeit im Steigen befindet. — Den Inhalt auch nur annähernd genau zu skizzieren, ist im Rahmen jeder Besprechung unmöglich; die Art, wie das Buch sich giebt und aufgefafst sein will, glaube ich annähernd genau getroffen zu haben. Es ist, ich wiederholte es ausdrücklich, eine ungemein fleifsige und geschickte Zusammenstellung unseres Wissens über den Kosmos. Ich wiederholte aber auch, dafs das Buch in Händen von Leuten, welchen die Kritik für die Einzelheiten wie die Befähigung zu streng logischem Denken fehlt, viel Konfusion und somit Unheil anrichten kann und anrichten

mufs. Im innersten Kern ist ja die Evolutionstheorie so ziemlich das glänzendste Loblied auf die Aristokratie in jeder beliebigen Form, was je gesungen ist, solange es Menschen auf Erden giebt. Das „Überleben der Besseren oder Stärkeren“, die Berechtigung zur Existenz für alles, was stark oder schön, was mächtig oder rücksichtslos ist, und die Nichtberechtigung für alles, welchem diese Eigenschaften im Kampfe ums Dasein fehlen.

Mit der ganzen blöden Kurzsichtigkeit und Verlogenheit, welche diesen Menschen eigen ist, haben die Führer der Massen in der Evolutionstheorie einen Sturmbock gegen Bestehendes gesucht und gefunden, da dieselbe sich gegen gewisse religiöse Anschauungen und Empfindungen verwenden liefs, gegen eben dies Christentum, welches sich grade der Elenden annimmt. Das ist der faktische Stand der Sachen, und so fatal es mir ist, dafs die Rezension mit diesen Bemerkungen ausklingt, so nehme ich lieber dies Odium auf mich, als dafs ich meine Ansicht zurückhielte.

Das Werk ist gut ausgestattet. An den Illustrationen liefse sich hier und da etwas aussetzen; aber die Verlagsbuchhandlung hat zweifellos grofse Opfer gebracht, und das mufs anerkannt werden. Ob es sich nicht empfehlen würde, weniger Illustrationen zu bringen und die, welche schlechthin notwendig sind, dem heutigen Standpunkte der Technik besser anzupassen, sei beiläufig angedeutet. Das Buch ist für den Unterricht sehr wohl verwendbar. Es ist bekanntlich sehr schwer, gutes Demonstrationsmaterial der fossilen Tiere zu erhalten, von denen man hier und da gern Notiz nimmt und noch gern mehr nähme, falls der so wie so schon überlastete Lehrplan es zuliefse. Hier füllt das Buch eine thatsächlich vorhandene Lücke aus. — Bekanntlich ist dieses Werk ein Teil einer Reihe von Publikationen, von denen z. B. die Bände über Botanik von zwei Botanikern geschrieben werden, welche bereits als Monographen schwieriger Pflanzenfamilien bekannt sind.

Gr. Lichterfelde. F. Kränzlin.

H. Müller, Die Lehrpläne von 1892 und die mathematische Lehrweise in Preufsen. Mit besonderer Beziehung auf die Schriften des Direktors Holzmüller in Hagen. Metz 1896, G. Scriba. 60 S. 8. 1 M.

Eine sehr lesenswerte Broschüre, die im wesentlichen eine Kritik der Holzmüllerschen Schriften „Bemerkungen über die mathematischen Lehrpläne der höheren Schulen in Preufsen“ (abgedruckt in der Hoffmannschen Zeitschrift Band XXIV), in denen Holzmüller den Angriffen auf die neuen Lehrpläne entgegentritt, ferner des Begleitworts und Vorworts zu dessen Lehrbuch der Mathematik einerseits und des Lehrbuchs selbst andererseits enthält. Der Verfasser tadelt die hochfahrende Art, in der Holz-

müller seine Grundsätze als gänzlich neue verkündet, während sie doch seit Jahrzehnten von fast allen denen ausgesprochen seien, die sich über die Methode des mathematischen Unterrichts hätten hören lassen, unter andern auch von der mathematischen Sektion der Schulmännerversammlung in Leipzig 1872 fast einstimmig angenommen seien. Er verteidigt dann die mathematischen Lehrer gegen den von Holzmüller in kränkender Weise erhobenen Tadel, als hätten diese es vernachlässigt, den neuen Grundsätzen Geltung zu verschaffen, die Lehrer hätten im Gegenteil besonders durch Abfassung neuer, den Grundsätzen mehr entsprechender Lehrbücher des Guten fast zu viel gethan, mehr hätten sie bei dem naturgemäfsen Beharrungsvermögen im Unterrichtswesen des gröfsten deutschen Staates nicht thun können. Dann untersucht der Verfasser, ob Holzmüller in seinem, mit hochtönender Reklame in die Welt gesandten „bahnbrechenden“ Lehrbuche seine an und für sich richtigen Grundsätze durchgeführt habe, und weist im einzelnen nach, dafs niemand diesen Grundsätzen mehr untreu sein könnte als Holzmüller selbst, da er doch das alte dogmatische System gebe und ganz den Euklidischen Weg führe, fast nirgends etwas gebe, das sich nicht auch in dem angegriffenen Mehlerschen und anderen Lehrbüchern schon finde, da er ferner schon in der Propädeutik Wahrheiten durch Schlüsse ableite, Beweise, sogar indirekte gebe und weiter gerade der von ihm durchaus verworfenen Strenge der Systematik wiederholt erstaunliche Opfer bringe. Wir empfehlen den Fachkollegen, die Einzelheiten in der Broschüre selbst nachzulesen.

Schliefslich wirft der Verfasser die Frage auf, wie es zugehe, dafs bei solchen Inkonsequenzen das Holzmüllersche Lehrbuch mit nur einer einzigen Ausnahme stets günstig besprochen sei, und erklärt das folgendermafsen. Auch er selbst würde das Buch nicht schlecht recensiert haben. Denn wenn es sich um ein für Preufsen bestimmtes Lehrbuch handle, so habe ein Beurteiler, wenn er nicht ungerecht sein wolle, es zunächst mit den Lehrbüchern zu vergleichen, mit denen es in Wettbewerb treten wolle, und da sei es nicht schlechter als viele nach althergebrachter Art geschriebene, denn es sei das Althergebrachte selbst. Aufserdem seien die bisher darüber veröffentlichten Besprechungen in freundlicher Weise geschrieben, und die Beurteiler hätten den Finger sehr zart an schadhafte Stellen gelegt. Dagegen müsse das Holzmüllersche Buch nach den Forderungen beurteilt werden, die Holzmüller selbst als unerläfslich für einen guten mathematischen Unterricht wiederholt aufgestellt habe, und da sei sein Buch nicht eine dürftige Erfüllung seiner Forderungen, sondern deren vollständige Verneinung. Anstatt dem Neuen, das er als gut erkenne, zum Siege zu verhelfen, befestige er das Alte, das er für schlecht erklärt habe. So überschwenglich wie Holzmüller habe bis jetzt noch niemand das Ideal einer Reform des mathematischen

Unterrichts hingestellt, um nachher so wenig zu leisten. Sein Buch solle entlasten, bringe aber gerade noch mehr Überbürdung, es sei eher ein Rückschritt als, wie Holzmüller selbst meine, eine „bahnbrechende" That. Das ist ein hartes Urteil, aber formell nicht unverdient, da auch Holzmüller hart, kränkend, ja beleidigend (man lese auf S. 59 nach) alle Lehrer abthut, die nicht zu seiner Gefolgschaft gehören wollen. Auch materiell scheint es wohlverdient zu sein, nach den reichlichen Auszügen zu urteilen, die Müller aus Holzmüllers Abhandlungen und seinem Lehrbuch giebt, um den inneren Widerspruch nachzuweisen. Ein bestimmtes eigenes Urteil abzugeben, lehnt Referent ab. Von Holzmüllers Lehrbuch weifs er nur aus Rezensionen und Prospekten und hat es, abgesehen davon, dafs man sich unmöglich jedes neu erscheinende Lehrbuch kaufen kann, hauptsächlich aus dem Grunde sich nicht angeschafft, weil ihn die verletzende Art, mit der sich Holzmüller in seinen Abhandlungen als Tadler und Lehrmeister über seine Fachkollegen zu stellen liebt, und die hochtönende Weise, mit der er längst ausgesprochene Ansichten als ganz neue verkündet, abstiefs. Man darf gespannt sein, ob und was Holzmüller auf die scharfen Angriffe Müllers erwidern wird.

Auf Seite 49, Zeile 14 v. u. ist ein Versehen untergelaufen, es soll wohl schriftliche Prüfung heifsen.

Verden. O. Meyer.

Georg Kewitsch, Vierstellige Logarithmen. Leipzig 1896, O. R. Reisland. 40 S. 0,80 M.

Über die grofsen Vorzüge vierstelliger Logarithmen vor fünfstelligen habe ich mich schon im fünfzigsten Jahrgang dieser Zeitschr. S. 58 bei der Kritik der vierstelligen Tafel von A. Schülke ausgesprochen. Daher will ich hier nicht wieder darauf eingehen.

Es ist eine Eigentümlichkeit der jetzt so zahlreich erscheinenden vierstelligen Logarithmen, dafs viel mehr, als es bei den fünfstelligen üblich ist, anderer Stoff zugegeben wird. Dies tritt in der vorliegenden Schrift ganz besonders stark hervor. Auf dem Titelblatt steht lediglich „Vierstellige Logarithmen". Diese Bezeichnung pafst aber nur auf sechs von den vorhandenen 40 Seiten. Auch mit Einschlufs der sonstigen, teils allgemein gebräuchlichen (z. B. Funktionen der Winkel), teils seltenen (z. B. Sterblichkeitstabelle, Verwandelung von Stunden und Minuten in Teile des Tages) Tabellen ergeben sich nur 17 Seiten. Dann folgen 22 Seiten zusammenhängender Text, in der Hauptsache: „Erfindung und Berechnung der (Briggschen und natürlichen) Logarithmen".

Die Dezimalteilung des Grades wird wohl die Einführung erschweren. Für die vierstelligen Logarithmen sind sehr

viele Lehrer, und von der Behörde ist wohl kein Widerstand zu erwarten. Aber gegen die Dezimalteilung des Grades besteht eine zwar nicht grundsätzliche (die Sache ist ja auch zu unerheblich), aber thatsächlich nicht unerhebliche Abneigung. Man wagt in diesem Punkte nicht mit dem Überlieferten, der Einteilung in Minuten, zu brechen und bemüht sich daher nicht um die Einführung solcher vierstelligen Logarithmentafeln, bei denen man die Dezimalteilung mit in den Kauf nehmen mufs. An dieser Verquickung bei den in Betracht kommenden Tabellen liegt es z. B., dafs in unserer Provinz die jetzt für einen Antrag an das Kgl. Provinzialschulkollegium erforderliche Einigung mehrerer Schulen nicht zustande gekommen ist. — In einer Beziehung steht die Dezimalteilung des Grades allerdings mit der Verkürzung der Mantisse in Zusammenhang. Behält man nämlich die Minuten bei, so entspricht der Versechsfachung der Logarithmentabellen bei den Sinuslogarithmen grofser Winkel nicht die Zunahme an Genauigkeit, denn dieselben sind für aufeinander folgende Minuten grofsenteils gleich, z. B. für alle Winkel von 89° 8′ bis 90°, also 53 Logarithmen, während bei der Dezimalteilung nur die neun gröfsten Sinuslogarithmen übereinstimmen.

Einzelheiten des vorliegenden Werkchens. Die Logarithmen der Funktionen reichen nicht zur Rechnung mit kleinen Winkeln aus, z. B. bei Aufgaben über die Horizontalparallaxe der Sonne. — Für die Zahlen von 1000 bis 1100 sind fünfstellige Logarithmen vorhanden. — Den Zweck der dreistelligen Logarithmen für die Zahlen von 1 bis 99 verstehe ich nicht. Bei allen vorhandenen vierstelligen Logarithmen kann der Schüler ja selbst auf dreistellige verkürzen.

Wandsbek. A. Richter.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Lehramts vom 5. Febr. 1887 nebst den Bestimmungen über die praktische Ausbildung derselben vom 15. März 1890 und dem Ministerial-Erlaſs vom 21. Febr. 1867, betreffend das colloquium pro rectoratu. — Ordnung für die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramts in Preuſsen vom 2. Juni 1891. Zweite, ergänzte Auflage. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. 61 S. 0,75 M.

2. C. Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Zehnter Jahrgang (1895). Berlin 1896, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder).

3. Euphorion, Zeitschrift für Litteraturgeschichte, herausgegeben von A. Sauer. IV 1. Wien, Carl Fromme. — Jährlich erscheinen 4 Hefte im Umfange von je 13 Bogen; Preis des Heftes 4 M.

4. E. Martin, Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelunge Nôt, zu den Gedichten Walthers von der Vogelweide und zu Laurin, für den Schulgebrauch ausgearbeitet. Zwölfte, verbesserte Auflage. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. 105 S. 1 M.

5. Sammlung Göschen. — Meteorologie von W. Trabert. 149 S. geb. 0,80 M. — Niedere Analysis von B. Sporer. 174 S. geb. 0,80 M.

6. Freytags Schulausgaben. — Auswahl aus mittelhochdeutschen Lyrikern, herausgegeben von P. Hagen und Th. Lenschau. 96 S. geb. 0,60 M. — Goethe, Kleinere Schriften zur Kunst und Litteratur, herausgegeben von G. Bötticher. 127 S. geb. 0,80 M. — Schillers Wallenstein. Für den Schulgebrauch herausgegeben von F. Ullsperger. Mit einem Kärtchen. 336 S. kl. 8. geb. 1,25 M.

7. C. Hoffmeyer, Kaiser Wilhelm der Groſse. Zum Gedächtnis seines hundertjährigen Geburtstages. Mit 18 Abbildungen. Breslau, F. Hirt. 48 S. 0,25 M.

8. B. Augusti, Luise, Königin von Preuſsen. Ein Lebensbild, deutschen Frauen und Mädchen gewidmet. Mit 7 Abbildungen. Breslau, F. Hirt. 47 S. 0,35 M.

9. H. Rocholl, Deutsches Volk, gedenke Deines groſsen Kaisers! Ein Charakter- und Lebensbild Kaiser Wilhelms I. Hannover 1897, C. Meyer (G. Prior). 93 S. mit zahlreichen Abbildungen. 0,50 M. (in Partieen bezogen erheblich billiger).

10. Onorato Occioni, Storia della Letteratura Latina compendiata ad uso dei licei. XIII[a] Edizione riveduta da D. Vaglieri. Torino 1897, G. B. Paravia e Comp. 291 S. 2,50 L.

11. A. Sickenberger, Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafel. Dritte Auflage. München 1897, Th. Ackermann. 20 S. 0,40 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 378.

12. A. Sprockhoff, Grundzüge der Botanik. Ein Lehrbuch für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Dreizehnte, wesentlich erweiterte Auflage. Mit vielen Fragen und 242 Abbildungen. Hannover 1897, C. Meyer (G. Prior). XVI u. 488 S. 4 M, geb. 4,50 M.

13. K. Krumbacher, Geschichte der byzantinischen Litteratur von Justinian bis zum Ende des oströmischen Reiches (527—1453). Zweite Auflage, bearbeitet unter Mitwirkung von A. Ehrhard und H. Gelzer. (I. v. Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft IX 1). 4. München 1897, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). XX u. 1193 S. 24 M., in Halbfranz geb. 26,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1892 S. 135 ff.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Kulturgeschichte auf höheren Lehranstalten.

Der Geschichtsunterricht ist, wie es in der Natur der Sache liegt, immer von der in der Geschichtswissenschaft jeweilig herrschenden Methode beeinflufst gewesen. In der Zeit der philosophischen Geschichtschreibung am Ende des vorigen und am Anfang dieses Jahrhunderts konnte es nicht ausbleiben, dafs man versuchte, diese Art der Behandlung auch auf die Schulen zu übertragen. Friedrich August Wolf fordert, dafs von Tertia bis Prima vornehmlich „der Geist der Zeiten“ betont werde als „das Interessanteste an allem Geschichtsstudium“. Herbart und Niemeyer stimmen darin überein, dafs den Schlufs und Höhepunkt des gymnasialen Geschichtsunterrichts „eine gedrängte Übersicht des Ganzen der geistigen Kultur des menschlichen Geschlechts“ zu bilden habe. Seit dann in unserem Jahrhundert eine neue Geschichtschreibung heranwuchs, welche in erster Linie Ereignisse erzählte, denen das Zuständliche nur als Hintergrund zu dienen hatte, welche das Persönliche kräftig hervorhob, welche vorwiegend politisch war, folgte ihr die Pädagogik des Geschichtsunterrichts. Die Geschichte hat, wie Campe sagt, Thaten, nicht Zustände zu ihrem eigentlichen Objekt; sie kulminiert in Persönlichkeiten. Sie darf, wie Herbst erklärt, nicht in Zuständlichkeiten verschwimmen; das biographische Element mufs hervortreten; ruhendes Sein ist möglichst in lebendige Bewegung zu verwandeln. Heute, wo durch das Auftreten der Wirtschaftsgeschichte die Geschichtswissenschaft in eine Krisis versetzt worden ist, die sie noch nicht überwunden hat, hat die neue Richtung nicht verfehlt, ihre Rückwirkung auf den Unterricht auszuüben.

Auch auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft macht sich die Wandlung der Auffassung geltend, wie wir sie heute auf den verschiedensten Lebensgebieten vor sich gehen sehen: eine mehr soziale Betrachtung der Dinge, eine Reaktion gegen den vornehmlich individualistischen Geist der vorangegangenen Epoche, der überall auf dem Standpunkt des von der Gesellschaft losgelösten

Einzelmenschen stand, dessen Befreiung von sozialen Schranken anstrebte und im letzten Grunde auf das Naturrecht der Aufklärung zurückging. So stehen sich heute zwei Richtungen in der Geschichtschreibung gegenüber. Die ältere betont gegenüber dem demokratischen Zug, den unser Jahrhundert mehr und mehr entwickelt hat, der insbesondere aller Kulturgeschichte anhaftet, das aristokratische Element aller Geschichtsentwickelung, die grofsen Persönlichkeiten; sie knüpft an die Traditionen der Rankeschen Schule an; aber man wird nicht zweifeln, dafs sie ihre Nahrung gefunden hat an den Erfahrungen unserer jüngsten Vergangenheit, an den Thaten willenskräftiger Persönlichkeiten, die wir mit Augen gesehen haben[1]). Die jüngere, kulturgeschichtliche Richtung geht von dem Studium der sozialen Klassenerscheinungen aus; der soziale Organismus ist ihr das prius, der Einzelmensch in erster Linie Teil des Ganzen, und die Bedeutung der Persönlichkeit schlägt sie gering an. Wie der Streit zwischen beiden Richtungen, der individualgeschichtlichen und der kulturgeschichtlichen, auszugleichen ist, ist heute die wichtigste Frage auf dem Gebiet der Geschichtswissenschaft; aber er setzt sich zugleich auf dem pädagogischen Gebiete fort. Die Frage, ob und in welchem Umfang die Kulturgeschichte im höheren Unterrichte eine Stelle habe, ist heute eine brennende geworden. Ich führe nur die Lehrpläne von 1892 an, welche bekanntlich Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen, u. a. eine geschichtliche Entwickelung des Verhältnisses der Stände unter einander fordern, welche erklären, dafs im Unterricht der Oberstufe die inneren Verhältnisse vor den äufseren in den Vordergrund zu treten haben und demnach, ohne den Namen Kulturgeschichte zu brauchen, über die Grenzen einer rein politischen Geschichtsdarstellung weit hinausgehen. So wird denn heute von pädagogischer Seite die Heranziehung kulturgeschichtlicher Dinge teils energisch gefordert, teils energisch bekämpft. Eine Reihe von neu erschienenen Lehrbüchern haben sich bemüht, durch stärkere Betonung der Verfassungsgeschichte, durch Behandlung oder doch Erwähnung von Thatsachen aus den verschiedenen Zweigen der Kulturgeschichte jener Forderung Rechnung zu tragen. Auf Direktorenkonferenzen ist die Frage verhandelt worden. Aber eine Einigung der Parteien über ein Prinzip, wonach man sich in der Praxis des Unterrichts richten könnte, ist nicht erreicht worden.

Die Frage nach dem Recht der Kulturgeschichte im Unterricht zerlegt sich in zwei Unterfragen, die sich auf die Methode und den Umfang des Stoffs beziehen. Was zunächst die Methode

[1]) Vgl. auch die, allerdings ironisch gefärbte, Äufserung Lamprechts (Dtsche. Ztschr. f. Gesch. Wiss. 1896 S. 103), es seien Anzeichen dafür da, dafs wir „in den Anfangsjahren einer Zeit des Heroenkultus ständen“.

angeht, so kann man den Gedankengang Karl Lamprechts, der sich in letzter Zeit mehrfach hierüber geäufsert hat[1]), etwa so wiedergeben: Bisher hat die Geschichtschreibung vornehmlich oder vielmehr allein die Einzelpersönlichkeit im Auge gehabt; sie betrachtete den Menschen in einer künstlichen Isolierung, nicht als Glied der Gesellschaft, Exemplar seiner Gattung; sie sah in der Geschichte „grundsätzlich niemals das Reguläre, immer nur das Singuläre"; sie ging auf in einer teleologischen Betrachtungsweise, in der „alleinigen Anwendung des Zweckbegriffs", während sie das Generische, Typische im Menschen, das eine kausale Betrachtungsweise erlaubt, vernachlässigte. Nun ist aber der Mensch in erster Linie Exemplar der Gattung, Glied der sozialen Verbände, nur zum kleinsten Teile Individuum; gegenüber der grofsen Überzahl von Gattungsmenschen giebt es nur eine geringe Zahl von „eminent historischen Persönlichkeiten"; die Bedeutung des Individuellen für die geschichtliche Entwickelung ist — für diese Auffassung werden Autoritäten angeführt — im ganzen gering zu bewerten. Will die Geschichtschreibung demnach ihre Aufgabe erfüllen, so mufs eine kollektivistische, generische Geschichtsbetrachtung neben die individuale Auffassung treten; ja, diese letztere ist nur als eine „Ergänzung" der kollektivistischen Methode aufzufassen, die dann eintritt, „wo das Reich des Rationalen aufhört und das Reich des für uns Irrationalen, des praktisch freien Willens, anfängt"[2]). Und zwar wird die neue Methode zu bedeutend zuverlässigeren Resultaten gelangen als die ältere. Denn während der Mensch als Individuum frei handelt, d. h. so, dafs wir seine Handlungen — wenigstens vorläufig — nicht aus Ursachen abzuleiten vermögen, so ist er, als Glied seiner Gattung betrachtet, unfrei und steht unter dem Druck wirkender Ursachen. Die generische Betrachtung darf also das Prinzip der reinen Kausalität einführen und wird, indem sie zwingende ursächliche Zusammenhänge nachweist, an Sicherheit der Ergebnisse die bisherige Betrachtungsweise bei weitem übertreffen.

Ich möchte dazu Folgendes bemerken: Es ist unleugbar, wird auch von einem Teil der Vertreter der älteren Richtung zugegeben, dafs diese die wirtschaftlichen und sozialen Erscheinungen infolge einer allzu politischen und persönlichen Geschichtsbetrachtung nicht völlig gewürdigt und nicht systematisch genug herangezogen hat; es ist das bleibende, grofse Verdienst der Wirtschaftshistoriker, voran von Karl Wilhelm Nitzsch, Schmoller,

---

[1]) „Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft", 1896; Artikel der „Zukunft", März und April 1896; „Was ist Kulturgeschichte?, Deutsche Zeitschrift für Gesch. Wiss. 1896. Vgl. auch Deutsche Geschichte IV S. 133. Auf die Kritik von Max Lenz in der histor. Zeitschrift Bd. 77 S. 385 hat er wiederum in der „Zukunft" geantwortet.

[2]) Was ist Kulturgeschichte? S. 87.

Lamprecht, auf diese Seite des geschichtlichen Lebens aufmerksam gemacht und die starken inneren Beziehungen zwischen dem staatlichen und wirtschaftlichen Leben nachgewiesen zu haben; sie haben nicht nur den Kreis der geschichtlichen Betrachtung bedeutend erweitert, sondern auch die geschichtliche Auffassung vertieft. Es ist aber auf der anderen Seite nicht zuzugeben, dafs von dieser Geschichtsauffassung, wie es Lamprecht einmal ausspricht[1]), insofern eine neue Periode der Geschichtswissenschaft ihren Ausgang nähme, als durch sie an Stelle einer „äufserlich beschreibenden Forschung“ eine genetische Methode gesetzt werde. Man kann sich dafür nicht auf die bekannten Worte Rankes in seiner Erstlingsschrift berufen, er wolle blofs sagen, wie es eigentlich gewesen sei; denn Ranke stellt sich damit nicht in Gegensatz zu einer genetisch erklärenden, sondern zu einer politisierenden und moralisierenden Geschichtschreibung, die sich, wie er sich ausdrückt, unterfange, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zu belehren[2]). Dafs auch die bisherige Geschichtswissenschaft das Typische im Menschen zu beachten wufste und zu erforschen suchte, beweisen doch wohl Gustav Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit, die Max Lehmann, gewifs ein Vertreter der älteren Richtung im Lamprechtschen Sinne, einmal die beste Geschichte des deutschen Volkes nennt. Dafür, dafs die bisherige Geschichtschreibung nicht Zwecke allein, subjektive Faktoren des geschichtlichen Werdens, kannte, mufs man immer wieder Ranke anführen, dessen Ideen, transzendent wie sie nach Lamprechts eigenen Ausführungen sind, jedenfalls als objektive Elemente des Geschehens zu bezeichnen sind, wobei man hinzufügen kann, dafs nach Lamprecht selbst Ranke, je älter er wurde, um so weniger von dem schöpferischen Einflufs grofser Persönlichkeiten wissen wollte[3]). Dafs endlich die bisherige Geschichtschreibung auch von wirtschaftlichen Ursachen des geschichtlichen Werdens zu reden wufste, mag man z. B. aus Mommsens Erörterung über die Zustände des zweiten vorchristlichen Jahrhunderts, aus dem einleitenden Abschnitt in Sybels Revolutionsgeschichte, aus den Schriften über die Entstehung des Lehnswesens ersehen; eine Stelle, wo Ranke soziale Ursachen politischer Ereignisse bespricht[4]), führt Lamprecht selbst an. Ich möchte daher glauben, dafs es sich in dieser Beziehung zwischen der älteren und der neueren Richtung um einen Unterschied nicht der Art, sondern des Grades handelt.

---

[1]) Lamprecht, Deutsche Gesch. Bd. I² Vorwort: „Richten sich nicht auch bei ihr — der politischen Geschichtschreibung — die Fragen viel mehr auf das: Wie ist es eigentlich gewesen? statt auf das: Wie ist es eigentlich geworden?“

[2]) Ebenso Lenz in der oben angeführten Kritik.

[3]) Was ist Kulturgeschichte? S. 105.

[4]) Ges. W. 23, 313.

Was sodann die von Lamprecht für die generische Betrachtung in Anspruch genommene gröfsere Sicherheit der Ergebnisse anlangt, so darf man zugeben, dafs der Mensch auf denjenigen Gebieten des Handelns, auf denen es sich um die Befriedigung seiner materiellen Bedürfnisse handelt, stärker von ursächlichen Wirkungen beeinflufst, mehr Sklave ist als auf anderen Gebieten, dafs daher hier eine generische, statistische Betrachtungsweise bedeutende Erfolge haben kann. Aber eine rein generische Betrachtung und die lückenlose Herausstellung kausaler Verknüpfungen wird auch auf diesen Gebieten nicht möglich sein. Es ist doch nicht angängig zu scheiden zwischen der grofsen Masse der Menschen, die durch generische Triebe beherrscht werde, und einer kleinen Minorität von Individualitäten, da in der That kein Mensch nur Gattungsexemplar ist, sondern immer von individuellen Motiven der verschiedensten Art bewegt wird[1]). Ja, in jeder einzelnen Handlung des Einzelmenschen wird neben einer, wenn auch noch so überwiegenden Anzahl typischer Elemente doch etwas zu finden sein, was dem inneren Wesen der Persönlichkeit entspringt. Das Reich der Kausalität und das Reich des irrationalen freien Willens lassen sich an keinem Punkte reinlich scheiden, wie das Lamprecht übrigens an anderen Stellen selbst ausspricht[2]). Dann ist aber unrichtig, von einer „ununterbrochenen Kontinuität der Entwickelung" im „Reich des Sozialen, Zuständlichen" zu sprechen[3]); und nicht die „Basis" allein bildet das Zuständliche für „das Reich der freien That", sondern oft genug auch ihr Resultat. Auch auf wirtschaftlichem Gebiete werden die von Lamprecht so genannten „sozialpsychischen Faktoren", die er als „die Richtungen des psychischen Gesamtorganismus einer Zeit und eines geschichtlich abgegrenzten Teiles der Menschheit" definiert, so stark sie immerdar auf den Einzelnen wirken, zugleich ihrerseits immer von neuem durch die zielbewufste Thätigkeit der Einzelpersonen beeinflufst. Damit verliert aber die kulturgeschichtliche Forschungsweise den Charakter des Exakten, den man ihr zusprechen möchte; auch für sie wird sich immer ein Rest ergeben, den sie nicht zu entfernen und nicht abzuleiten vermag. So wird es denn dabei bleiben, dafs, wie es Lamprecht selbst ausspricht, „in der Wechselwirkung der individuellen und sozialpsychischen Faktoren", wie Nitzsch sich ausdrückte, „in der Wechselwirkung der natürlichen Bewegungen und der individuellen Kräfte" die historische Entwickelung sich

[1]) Vgl. dazu Meinecke, Histor. Zeitschr. 77 (1896) S. 263.

[2]) Alte und neue Richtungen S. 3: „Demgemäfs treten als die beiden Seiten geschichtlicher Forschung Personen- und Lebenshaltungsgeschichte, individuale und generische oder kollektivistische Geschichte auseinander. Freilich nicht in dem Sinne, dafs sie je irgendwo getrennt in absoluter Reinheit vorkommen. Sie sind vielmehr praktisch überall aufs innigste verquickt".

[3]) Was ist Kulturgeschichte? S. 86.

vollzieht. Beide Formen des historischen Geschehens verdienen je an ihrem Orte die gleiche Wertschätzung.

Daraus hat auch der Geschichtsunterricht die Folgerungen zu ziehen. Ein Geschichtsunterricht, der nicht mit dem irrationalen Element der Persönlichkeit rechnen wollte und es möglichst zu eliminieren suchte, würde ebensowenig der geschichtlichen Wirklichkeit gerecht werden wie ein solcher, der in der Geschichte allein das Ergebnis der schöpferischen Thätigkeit grofser Männer sähe. Und auf Überlieferung der Wahrheit, immer natürlich in den Schranken, die ihr die Auffassungsfähigkeit unserer Schüler setzt, kommt es in erster Linie an. An zweiter Stelle kommen pädagogische Gesichtspunkte zur Geltung. Einer kulturgeschichtlichen Betrachtungsweise wird man mit Recht vorwerfen, dafs ihre Anwendung dem Unterricht das Erhebende, Enthusiasmierende nehme, was die Schilderung grofser Charaktere mit sich bringt; gewifs ist dieser ethische Gesichtspunkt von grofser Bedeutung und ein Stück Carlylescher Heldenverehrung sicherlich eins der wesentlichsten Erfordernisse des Geschichtslehrers. Nur dürfte man sich nicht dadurch verführen lassen, die sozialen Gesamtrichtungen und Gesamtstimmungen, welche ihrerseits oft genug von wirtschaftlichen Verhältnissen mitbedingt werden, und die Einwirkungen, die sie auch auf die grofsen Individuen äufsern, ungenügend zu würdigen. Wir würden sonst ein einseitiges, unrichtiges Bild von der Wirklichkeit geben; wir würden zugleich auf ein Moment verzichten, das auch seinerseits vom pädagogischen Standpunkt aus betont zu werden verdient. Denn allerdings liegen gerade auf dem Gebiete der Verknüpfungen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens mit dem politischen Leben eine grofse Menge kausaler Beziehungen bedeutsamster Art völlig klar; und wenn wir darauf hinarbeiten müssen, den allem Geschichtsunterricht notwendigerweise anhaftenden Charakter der Rezeptivität möglichst einzuschränken und das gedächtnismäfsige Auffassen zu einem verstandesmäfsigen Begreifen zu vertiefen, so werden wir gut thun, wissenschaftliche Ergebnisse, die uns dabei zu Hilfe kommen, nicht zurückzuweisen.

Es würde sich nun weiter fragen, inwieweit dies zu geschehen hat, und ich komme damit auf den Umfang des kulturgeschichtlichen Stoffs. Wenn man unter Kulturgeschichte nicht, wie es häufig geschieht, eine Zusammenstellung von Antiquitäten sieht, von Einzelnotizen aus dem Privatleben, Wirtschaftsleben, litterarischen und Kunstleben, sondern die Geschichte der menschlichen Kulturentwickelung in ihrer Gesamtheit, so würde sie allerdings das höchste Ideal der historischen Wissenschaft bedeuten; sie würde darstellen eine Geschichte des menschlichen Geisteslebens in seinem umfassendsten Begriff und in allen seinen Zweigen von den religiösen und wissenschaftlichen Anschauungen an bis zur Technik der verschiedenen Gewerbe; sie würde die herrschenden geistigen Strö-

mungen entwickeln und aufweisen, wie sie im einzelnen die Zweige menschlicher Thätigkeit beeinflussen; sie würde das Gegenstück zur Philosophie bilden: denn wenn jene uns die ewigen Gesetze aufweist, auf denen alle geistige Entwickelung beruht, so würde sie uns die Stadien dieser Entwickelung selbst vorführen [1]).

Eine solche Wissenschaft ist denkbar; aber sie ist noch nicht da. Es sind vielfache Anfänge dazu vorhanden — ich erinnere hier nur an das wundervolle Buch von Jakob Burckhardt über die Kultur der Renaissance —, aber es sind doch nur Anfänge. Aber wäre das Gebäude auch mehr ausgebaut als es ist, so würde diese Wissenschaft als solche doch nicht für die Schule in Betracht kommen; eine solche Universalwissenschaft würde eine einigermafsen gründliche Kenntnis wenigstens einiger der Einzeldisziplinen voraussetzen, in die sie zerfällt; was soll mit ihr das Gymnasium, das seine Schüler nur in die Vorhallen der Erkenntnis einführt!

Es kommt hinzu, dafs ein Geschichtsunterricht, der sich das Ganze der menschlichen Geistesentwicklung zum Thema setzt, eine nicht gering zu schätzende Gefahr in seinem Gefolge haben kann: die Gefahr, dafs die eigentlich politische Geschichte dabei zu kurz kommt. Nun ist aber die erste Forderung, die an den Geschichtsunterricht zu stellen ist, dafs er von der Entwickelung des Staates, unseres nationalen Staates eine deutliche Vorstellung giebt, als derjenigen sozialen Organisation, die jede weitere Kulturentwickelung bedingt, indem sie die Sicherheit nach aufsen, den Frieden im Innern schützt, ein Recht, eine soziale Ordnung schafft, das Erwerbsleben ermöglicht. Darin, vom Staat ein deutliches Bild zu geben, vom Verstande aus dann auf Gefühl und Willen zu wirken und den Gedanken der nationalen Zusammengehörigkeit zu pflegen und auszubilden, besteht eine der wesentlichsten Aufgaben des Geschichtsunterrichts: eine Aufgabe, die ihm ebenso vom Standpunkt des einzelnen Schülers aus zu stellen ist, der ein Recht hat, über unsere staatliche Entwickelung aufgeklärt zu werden, zumal in einer so politischen Zeit wie die unsrige ist, wie andererseits vom Standpunkt des Staates selbst, der die Forderung an den Geschichtsunterricht stellen mufs, dafs er seine künftigen Bürger über die Grundlagen seines Wesens aufklärt.

So weit folge ich Ottokar Lorenz, der diesen Standpunkt in seinem Buche über die Geschichtswissenschaft mit gutem Rechte geltend gemacht hat, der übrigens im Hinblick auf die Thatsache, dafs unsere Universitäten mehr und mehr zu Fachschulen ge-

---

[1]) Vgl. dazu die Ausführungen von Ottokar Lorenz, „Die Geschichtswissenschaft“ Bd. I S. 178ff., der freilich die Möglichkeit einer solchen Universalwissenschaft bezweifelt.

worden sind, diese nationale Aufgabe durchaus dem Unterricht der höheren Schulen zuweist. Aber darin kann ich Lorenz nicht folgen, wenn er die Staatengeschichte auf „die bewufsten politischen Handlungen der Menschen“ beschränkt sehen will. Darauf kommt es doch an, dafs ein rundes, volles Bild vom staatlichen Leben gegeben und es nicht in einseitiger Weise auf die sogenannte äufsere Geschichte, die der Beziehungen der Staaten unter einander, beschränkt werde, sondern dafs zugleich die innere Entwickelung zu ihrem Rechte komme. Damit hängt aber die Notwendigkeit zusammen, aus den Grenzgebieten des im eigentlichen Sinne politischen Lebens alles das heranzuziehen, was von wesentlichem Einflufs auf die politische Entwickelung gewesen ist oder mit ihm in so engem Zusammenhange steht, dafs seine Kenntnis zum politischen Verständnis notwendig ist. Dahin gehört z. B. oft genug die litterarische Entwickelung; ich erinnere an die Aufklärungslitteratur in ihrem Einflufs auf die französische Revolution. Dahin gehört ferner vieles aus der Religionsgeschichte; wie wäre sonst das Papsttum des Mittelalters oder die Reformationsgeschichte begreiflich? Dahin gehört ferner das wirtschaftliche und soziale Leben, insofern es von den indogermanischen Anfängen an bis auf die Zeit der Sozialdemokratie die Formen des Staatslebens auf das entschiedenste beeinflufst; wobei noch ein weiteres zu bedenken ist: dafs der Geschichtsunterricht sich der Aufgabe nicht entziehen kann, historische Thatsachen, deren Kenntnis dem Schüler in anderen Unterrichtsfächern vermittelt wird, dem gesamten System der historischen Entwickelung einzuordnen; er dient dadurch jenen Fächern in nachbarlicher Weise, während er selbst von ihnen wesentliche Unterstützung empfängt.

Auf diesem Wege wird sich, auch wenn der Staat in den Mittelpunkt der geschichtlichen Betrachtung gestellt wird, ein reiches kulturgeschichtliches Material für den Unterricht ergeben. Die Gefahren, die ein solches Verfahren haben kann, liegen ja klar vor Augen. Davon, dafs die Geschichte des Staates überwuchert werden könnte durch die Masse dessen, was aus Nebengebieten herangezogen wird, ist bereits die Rede gewesen; auch davon, dafs die geschichtliche Darstellung durch das Zurücktreten des persönlichen Elements eine zu abstrakte Färbung annehmen könnte. Es kommt dazu, dafs der Lehrer vielleicht auf diesem Gebiete besonders in Versuchung kommt, in seinen Anforderungen an Gedächtnis und Auffassung des Schülers über das Mafs hinauszugehen. Gewifs mufs man denen zustimmen, die ne quid nimis rufen; gewifs ist hier, wie sonst, auf die Auffassungsfähigkeit des Schülers in erster Linie Rücksicht zu nehmen. Nur dafs man auch nicht dahinter zurückbleibe; es ist doch sicher, dafs das Gedächtnis in einer Unzahl von Fällen gerade durch die Erörterung der sozialen, wirtschaftlichen, litterarischen Ursachen des po-

litischen Geschehens eine Stütze erhalten wird; dafs soziale und wirtschaftliche Dinge gerade heute auf das starke Interesse der Schüler zählen dürfen; endlich dafs, wenn an das Begreifen der Schüler in anderen Fächern, der fremdsprachlichen und deutschen Lektüre, der Mathematik und Physik, nicht geringe Anforderungen gestellt werden, der Geschichtsunterricht allerdings zu ähnlichen Anforderungen berechtigt ist.

Die gröfste Gefahr alles kulturgeschichtlichen Unterrichts erblicke ich in der Häufung zusammenhangloser Notizen. Damit wird nur der Gedächtnisstoff, der schon grofs genug ist, vermehrt, während der begreifende Verstand leer ausgeht. Ein neueres Lehrbuch widmet, um nur einige Beispiele herauszugreifen, dem Maler Cornelius 13 Zeilen und dem Kampf zwischen Luthertum und Kryptokalvinismus dreiviertel Seiten; ein anderes, das sonst eine Reihe von Vorzügen hat, führt das Wirken Spontinis und die Preufsenhymne „Borussia", sowie die Reihe der Dichter des jungen Deutschlands mitsamt den Liedern eines politischen Nachtwächters an. Vollends der verstorbene, für sein Fach begeisterte Martens verfällt einem unerlaubten Encyklopädismus, wenn er dem Lehrer empfiehlt, einiges über Gaufs, Weber, Bessel, Kirchhoff, Bunsen zu sagen, die preufsischen Jahrbücher, Grenzboten, Deutsche Rundschau u. s. w., die Maler Lessing, Piloty, Hildebrandt, Rottmann zu nennen. Wenn dagegen im wesentlichen nur solche Thatsachen der Kulturgeschichte Erwähnung finden, die in innerer Beziehung zum Staatsleben stehen, so ist der Zusammenhang, der allein eine übersichtliche Anordnung ermöglicht und den Stoff behältlich macht, an sich gegeben. Wenn man dann am Schlufs einer jeden längeren Periode die Darstellung der Ereignisse durch eine Schilderung des Zuständlichen unterbricht[1]) und diese nach einer bestimmten Disposition anordnet, wie sie sich aus dem kausalen Verhältnis der einzelnen Thatsachenreihen ergiebt, so verspricht dies Verfahren verschiedene Vorteile: es werden dem Schüler Kulturbilder vorgeführt, die, indem sie die Erzählung des Nacheinander durch eine sachlich geordnete Schilderung des Nebeneinander ergänzen, sein historisches Verständnis vertiefen; er hat Gelegenheit, sich über die Ergebnisse des vergangenen Zeitabschnitts im Zusammenhang klar zu werden; diese Ergebnisse sind aber gleichzeitig der Boden, aus dem die künftige Entwickelung herauswächst, und so wird er diese leichter verstehen; die Übersicht der gesamten geschichtlichen Entwickelung, der Periodisierung wird ihm erleichtert; endlich, da diese Kulturbilder nicht Bilder eines ruhenden Seins sind, sondern ein fortschreitendes Werden darstellen, so ist es

---

[1]) Genaueres darüber in meiner Abhandlung: Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. 1896. Separatdruck aus Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik.

möglich, sie innerlich mit einander zu verknüpfen, das Neue aus dem Früheren abzuleiten, und der Schüler wird in die Lage versetzt, die Entwickelung mancher Zweige des Staats- und Kulturlebens in einer wenn auch lückenhaften und in den allgemeinsten Zügen gehaltenen Übersicht zu überschauen. Ich nehme als Beispiel etwa eine Übersicht der Geschichte der staatlichen Abgaben von den Zeiten der Geschenke, die die Germanen ihren Häuptlingen darbrachten, wie sie der Schüler aus Tacitus kennt, bis zur Einkommensteuer dieses Jahrhunderts; oder die Geschichte des Bauerntums von den Zeiten der wiederum aus Tacitus bekannten Feldgemeinschaft durch zwei lange Perioden der Hörigkeit hindurch bis zu der modernen Ablösung der bäuerlichen Lasten; oder die Geschichte des Gewerbes von der Eigenwirtschaft an, wie man sie im Anschlufs an Homer beschreiben kann, bis zum heutigen Kapitalismus, dessen Grundzüge man besprechen mufs, wenn man die sozialen Reformen behandelt.

Es kam mir darauf an, für das Mafs der Heranziehung kulturgeschichtlicher Dinge im Unterricht ein brauchbares Prinzip aufzustellen, ein Prinzip, das zweierlei verspricht: einmal dafs man bei seiner Anwendung eine beträchtliche Menge kulturgeschichtlicher Thatsachen verarbeiten und ein kulturgeschichtliches Verständnis fördern kann, ohne an die Fähigkeiten des Schülers allzuhohe Forderungen zu stellen; und ferner dafs bei seiner Anwendung das Verständnis unseres nationalen Staates, das letzte Ziel des Geschichtsunterrichts, nicht beeinträchtigt, sondern gefördert und vertieft wird. Ich stelle in aller Kürze meine Aufstellungen noch einmal zusammen: Der Geschichtsunterricht hat es in erster Linie mit der Geschichte der Staaten und nicht mit der Kulturgeschichte zu thun. Aber er hat die innere Entwickelung der Staaten mit derselben Sorgfalt zu behandeln wie die äufsere. Er hat ferner diejenigen Thatsachen aus der Sozial-, Wirtschafts-, Litteraturgeschichte und anderen Zweigen der Kulturgeschichte heranzuziehen, die in innerem Zusammenhang mit denen des staatlichen Lebens stehen und darauf von Einflufs gewesen sind. Wenn er die encyklopädische Häufung von Einzelangaben vermeidet und sich bemüht, die inneren Beziehungen der kulturgeschichtlichen Thatsachen unter einander und zu denen des Staatslebens zum Ausdruck kommen zu lassen, so darf er hoffen, ebenso das Verständnis für geschichtliches Werden überhaupt wie das Interesse und Verständnis für die politische Entwickelung einerseits, die kulturgeschichtliche andererseits zu fördern und zu vertiefen.

Halle a. S. Fr. Neubauer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

W. Fick und J. Bitzer, Übungsstoff zum deutschen Sprach- und Rechtschreibunterricht für die Unterklassen der Latein- und Realschulen unter Mitwirkung der Reallehrer Fefsler und Bauder bearbeitet. Vierte, verbesserte Auflage. Stuttgart 1896, W. Kohlhammer. I u. 96 S. 8. 1,00 M.

In dem vorliegenden, auch für Hausaufgaben bestimmten Buche sind in recht geschickter Weise die Rechtschreibübungen mit der Laut- und Flexionslehre in Verbindung gesetzt; ebenso ist die Wortbildungslehre und das Wichtigste aus der Syntax herangezogen worden. Bereits von der dritten Seite an werden dem Schüler in den kleinen Schreibübungen Sätze vorgelegt, um ihn besonders an die Unterscheidung derjenigen Wörter zu gewöhnen, die lautlich einander ähneln und daher leicht von ihm verwechselt werden. Den Abschlufs des Ganzen bilden besondere Diktatstoffe, welche 50 Stücke von durchschnittlich einer halben Druckseite umfassen.

Das Buch ist speziell für württembergische Schulen berechnet und hat bereits, nach der Zahl der Auflagen zu schliefsen, gröfsere Verbreitung gefunden. Sollten die Herausgeber aber die Absicht haben, es noch weiteren Kreisen zugänglich zu machen, so würden sie künftighin die Abweichungen in Betracht ziehen müssen, die sich in den orthographischen Regelbüchern der anderen deutschen Staaten finden. Dafs sich diese[1]) oft mit wenigen Worten angeben lassen, beweist Duden, Die neue Schulorthographie u. s. w. (5. Auflage München 1896). Was S. 2 Nr. 5—8 über die Silbentrennung bei sp, ck, tz, pf, st, ng gelehrt wird, müfste z. B. einem preufsischen Schüler zum Teil als Fehler angestrichen werden. Der Plural von Ambofs heifst in Preufsen Ambosse, nicht Ambofse (Nr. 26; vgl. übrigens Duden, Die Verschiedenheiten der amtl. Regelbücher u. s. w., Nördlingen 1886 S. 48, 6), der von Gefäfs: Gefäfse, nicht Gefässe (Nr. 27). S. 28 Nr. 124 soll vor dem Superlativ „mürrischte" offenbar gewarnt werden; Preufsen aber läfst ihn gelten, Regelb. § 6 Anm. 4. Dieses verfügt, dafs „das

[1]) Es sind trotz des Strebens nach Übereinstimmung (s. Alex. Bieling, Orthogr. Notstände, Berlin 1894, S. 13) immer noch recht viele.

erste Mal, das letzte Mal", nicht „das erstemal, das letztemal, zu wiederholtenmalen" geschrieben werde (Nr. 157. 216). Auch „er thut sein Möglichstes" (ebenda) widerspricht dem preufsiscnen Regelbuche § 21, 3, wenn auch bei Duden, Neue Schulorthogr. S. 61 die Fick-Bitzersche Schreibung als die für ganz Deutschland gültige bezeichnet wird. Stark abweichend ist S. 95 Nr. 46 „es ist das richtigere, das zweckmäfsigere". Dafs Verbalstämme auf S-Laut immer est in der 2. Pers. Sing. haben (S. 48 und S. 43 Z. 6 v. o.), davon wissen die Benutzer des preufsischen Regelbuches nichts, dessen § 6 zu vergleichen ist. Mir kommt es auch in der That äufserst gesucht vor, wollte man sagen: „Du bläsest zwar noch etwas unrein, aber es ist kein Zweifel, dafs Du mehr und mehr in diese Kunst hineinwächsest". In Preufsen und Sachsen liniert man nicht ein Blatt Papier (Nr. 186), sondern man liniiert es. Dem Substantivum in dem Satze: er reist heute abend ab (Nr. 206) den kleinen Buchstaben zu geben, ist für Preufsen jedenfalls nicht Vorschrift. Dasselbe gilt von „zurzeit" und „zuzeiten", auch wenn kein Genetiv davon abhängt (Nr. 214). „Er macht ernst" und „es ist ihm ernst" (S. 93 Nr. 43) kann nicht als unverbrüchliches Gesetz betrachtet werden; s. Wilmanns, Kommentar zur Schulorthographie (2. Auflage Berlin 1887) § 150, Anm. 2. Preufsen verlangt: „zu gute halten", nicht „zugut halten" (S. 95 Nr. 47). Der preufsische Schüler darf nicht „an des Verbrechers statt" (Nr. 225) schreiben, und „während demselben" und „wegen demselben" (ebenda) würden ihm sehr verargt werden; vgl. Andresen, Sprachgebrauch u. Sprachrichtigkeit S. 173 f. Auch die Formen „hiemit, hiedurch, hiefür" (Nr. 218) sind ihm nicht geläufig; die Ausdrücke: sommers, winters (S. 71 Nr. 6), von vornen (S. 75 Nr. 11), insbesonders (S. 77 Nr. 15), häckeln — von Hacke — (Nr. 186 b. 207) werden ihn eigentümlich berühren; das „siebte" Jahr S. 74 Nr. 10 und die „Wägen", *currus*, S. 92 Nr. 41 würde man ihm gewifs nicht durchgehen lassen, auch schwerlich die „Jetztzeit" S. 78 Nr. 16 für „Gegenwart". Statt „Thüre" (Nr. 19) sagt man in Preufsen und Sachsen meist „Thür", und nicht das „Getränke" Nr. 120 labt einen hier, sondern das „Getränk". Vielleicht hatte die orthographische Konferenz nicht so unrecht, wenn sie überall die Schreibung „wider" wünschte; vgl. Wilmanns a. a. O. § 68 Anm. 3, der auf latein. *rursus* verweist, und Frauer, Nhd. Gramm. S. 10, 4. Wie die Sache nun aber einmal liegt, hat der preufsische Schüler „Wiederhall" und „Wiedervergeltung" zu schreiben, nicht mit Fick-Bitzer S. 96 Nr. 50 „Widerhall" und „Widervergeltung". Mufs Nr. 238. 239 spazierengehen wirklich in Einem Worte geschrieben werden? Die notwendige Folge würden Formen sein wie: schlafengehen, badengehen, einholengehen. Auch bei „gutgetrocknetes" und „enganliegende" S. 84 Nr. 25 würden die Bestandteile der Wörter besser von einander getrennt.

Was die Fassung der Regeln betrifft, so sind dieselben klar und übersichtlich. Das S. 2 Nr. 3 und 5 über Stamm- und Nachsilben Gesagte steht freilich für den Lernenden nicht recht im Einklange miteinander. Die Sache liegt vielmehr so, dafs, wenn eine Nachsilbe vokalisch anlautet, der Stamm aber konsonantisch schliefst, der letzte Konsonant desselben bei der Silbentrennung zur Nachsilbe gezogen wird. Eine musterhafte Darstellung dieser Dinge nach J. Lattmann s. bei Ed. Büttner, Methodisch geordneter Übungsstoff f. d. deutsche Rechtschreibung (2. Auflage, Berlin 1895) S. 29 u. 89. Warum Nr. 31 Brenn-nessel, Schiff-fahrt, Dritt-teil gelehrt wird, aber nicht Mitt-tag und denn-noch, weifs ich nicht; soll die Anweisung sich auf die Silbentrennung beziehen, so fehlt es für Preufsen jedenfalls an einer Bestimmung darüber. Weshalb wird Nr. 70 die Nachsilbe ing nicht ausdrücklich genannt? Vgl. Frauer a. a. O. § 61, 4. Nr. 91. 124 sind „äufserst Widerwärtiges, sehr Gutes" u. a. keine Superlative, sondern Elative, d. h. Positive mit verstärkenden Adverbien; vgl. z. B. Lattmann-Müller, Lateinische Schulgrammatik § 189, 4. Nr. 117 fehlt Gen. grünes Waldes. Die bezüglichen Fürwörter Nr. 151 werden leicht einer Verwechselung mit den rückbezüglichen Nr. 148 unterliegen, wo übrigens „sich" nicht blofs als Dativ und Accusativ Pluralis und „sie, ihrer" u. s. w. nicht nur als Plural von „er" auftreten sollten. Der Plural „manche fromme Christen" S. 95 Nr. 48 ist wohl nicht das Gewöhnliche. Nr. 170, 1a haben laufen und hauen nicht a als Stammvokal. Nr. 202a sollten fechten und flechten nicht fehlen. Die Bindewörter Nr. 226 würde ich lieber scheiden in anreihende, entgegensetzende und begründende (oder folgernde) und darnach diejenigen von II teils bei I, teils bei III unterbringen. „Übrigens" und „weder — noch" (negativ gleichstellend) gehören sicher von III nach I. In Nr. 227 drückt der Ausruf ei! doch wohl mehr Freude als Verwunderung aus.

Von Nr. 228—240 haben wir „Formen zum Fragen und Bestimmen", die nicht immer in vollen Sätzen auftreten. Ich halte von solchen Fragen im allgemeinen nicht viel; denn wer sich nicht scheut, „seinen Freund zu helfen" oder „jemandem zu ärgern", der schrickt auch vor Sätzen nicht zurück wie: „Wen helft ihr?" und: „Wem ärgerst du?" Weiter kommt man wohl immer noch, wo es angeht, mit der Einsetzung der persönlichen Pronomina für den fraglichen Kasus. Wie aber gar der Schüler für hingestreute Redebrocken, denen das satzbildende Verbum finitum fehlt, die richtige Frage soll einsetzen lernen, ist mir nicht erfindlich. Weshalb Nr. 250 ff., wenn man schon einmal andere Objekte als die im Accusativ stehenden anerkennt, die genetivischen übergangen sind, sehe ich nicht ein. Nr. 265 enthalten die Sätze: „Durch Schaden wird man klug" und: „Wir lernen für das Leben" kein Adverbiale des Grundes, sondern des Mittels und des Zweckes (vgl. 266, 3).

Die zusammenhängenden Stücke sind angemessen ausgewählt und zeigen auch im Satzbau eine allmähliche Steigerung der Schwierigkeiten. Ihr Stoff ist meist dem Gebiete der Realien entnommen, das Buch also wohl vornehmlich für Realschulen berechnet, wie auch den grammatischen Termini technici vielfach die französischen Bezeichnungen beigefügt sind. Die mir aus eigener Erfahrung wohlbekannte Klippe zu grofser Wortfülle, die sich aus dem Streben ergiebt, möglichst viele Regeln in den Sätzen zur Anwendung zu bringen, ist meist geschickt umschifft. S. 78 Nr. 17 würde ich den Ausbruch des Vesuvs nicht ein „schauderhaftes Ereignis" nennen, ein Ausdruck, der obendrein an der betreffenden Stelle grammatisch unrichtig bezogen werden könnte. Auch sagt man in Norddeutschland: „Das Spiel ist mir verdorben", nicht: „verderbt" worden (Nr. 179).

Der Interpunktion hätten die Verfasser gröfsere Sorgfalt zuwenden sollen. Es fehlt das sonst vor „und" beobachtete Komma fälschlicherweise S. 77 Z. 11 v. u. und S. 79 Z. 12 v. u. Weiter vermisse ich es S. 26 Nr. 116 hinter den Bindestrichen der nicht durch „und" verknüpften Wörterverbindungen, desgleichen vor „sondern" Nr. 265, 5 und S. 84 Z. 16 v. o., zwischen gleichartigen, ohne Verbindung stehenden Satzteilen Nr. 266, 5, bei der Partizipialkonstruktion S. 71 Z. 3 v. o., S. 88 Z. 5 v. u. und S. 90 Z. 13 v. u., beim Infinitiv S. 95 Z. 8 v. o. und Z. 9 v. u.; vgl. ebenda Z. 5 v. o. Der Punkt hinter der Überschrift von Stück 13 S. 76 ist zu tilgen, in der von Nr. 137 mufs es „mifs" statt „nis" heifsen, S. 36 Z. 2 v. u. in der 2. Spalte „werdend" statt „werden". Nr. 204 hangt die Wäsche, statt dafs sie hängt. Nr. 210 begegnet „das auffallendste Merkmal (Kennzeichen)" zweimal. Für „Göthe" (Nr. 249 und S. 88 Nr. 31) ist vielmehr „Goethe" zu schreiben. S. 94 Nr. 45 Z. 5 v. o. mufs so lauten: „Sie schrieben aufs (am) schönste(n)". Der Druck selber und wohl auch das Papier werden Gefallen finden.

Berlin. Paul Wetzel.

H. Wehner, Deutsche Interpunktionslehre für die Hand der Schüler und zum Selbstunterricht. Salzungen 1896, Scheermessersche Hofbuchhandlung. 44 S. 8. 0,40 M.

Zwei Gründe bestimmten den Verf. zur Abfassung dieser Interpunktionslehre: 1) die in der Praxis sich aufdrängende Nötigung, nicht nur die gewöhnlichen positiven Regeln nach gewissen Gesichtspunkten zusammenzustellen, sondern auch diejenigen Fälle warnend namhaft zu machen, in denen immer wieder gegen die Zeichensetzung verstofsen wird; 2) die Lückenhaftigkeit der vorhandenen Lehrbücher bezüglich einiger wichtiger Punkte. — In der That hat der Verf. mit Geschick und Sorgfalt die verschiedenartigen Formen logischer Gliederung innerhalb der Satzgefüge

und Satzverbindungen übersichtlich zusammengestellt und seine Lehrsätze durch passende Beispiele gestützt. Wir stehen nicht an, das Schriftchen als einen wesentlichen Fortschritt auf diesem immerhin noch wenig angebauten Gebiete zu bezeichnen.

An eine systematische Durchnahme der einzelnen Paragraphen ist nicht gedacht, doch könnte eine gelegentliche zusammenfassende Behandlung gewisser Abschnitte eine nützliche Denkarbeit und zugleich eine geeignete Vorbereitung auf die Dispositionsübungen in mittleren und höheren Klassen bilden.

Über Einzelheiten wird gerade auf diesem Felde der Grammatik oft Meinungsverschiedenheit herrschen. Wir vermögen z. B. nicht abzusehen, weshalb an Stelle des Doppelpunktes der Punkt eintreten soll, falls die angekündigte Erzählung oder Schilderung so umfangreich wird, dafs sie nicht mehr der Teil eines Ganzen, sondern das Ganze selbst ist (S. 16). § 5, 4 Anm. a und b gehören streng genommen nicht unter den Abschnitt vom Kolon. — Für eine zweite Auflage möchten wir den Vorschlag machen, die Hauptregeln durch Sperrdruck, die Anmerkungen aber als solche durch kleinere Schrift zu kennzeichnen.

Hildburghausen. L. Hertel.

Viktor Kiy, Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschlufs an die deutsche Schullektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Teil. Berlin 1897, Weidmannsche Buchhandlung (XI u. 202 S.) 8. geb. 3 M.

Dieser dritte Teil der Kiyschen Arbeit, deren beide ersten Bändchen vor zwei Jahren erschienen sind, behandelt als eine Art Nachlese „diejenigen Dramen, welche, wenn auch nicht in allen höheren Schulen, so doch in einigen gelesen zu werden pflegen und daher von den betreffenden Lehrern vermifst werden könnten“. Es sind dies Nathan der Weise, Götz, Egmont, Tasso und Maria Stuart. Man darf auch diesen „Themata und Dispositionen“ dasselbe nachrühmen wie den zuerst veröffentlichten: sie sind verständig zusammengestellt und methodisch ausgeführt und zeichnen sich dadurch vor der grofsen Menge ähnlicher Zusammenstellungen vorteilhaft aus.

Der Verf. wendet sich mit einem Satze seines Vorworts gegen meine Anzeige seiner Arbeit in dieser Zeitschrift 1896 S. 565 f. Er meint, wenn ich berücksichtigt hätte, dafs ein Zweck, den er gleichfalls im Auge hatte, gewesen sei, Beiträge für die Erklärung der behandelten Dichtungen zu liefern, so hätten sich mir „manche Einwendungen von selbst erledigt“. — Nun, was ich eingewendet habe, war — abgesehen von der sachlichen Korrektur eines schief gestellten Themas — erstens, dafs eine gröfsere Anzahl von Aufgaben zu selbstverständlich sei, um den Druck zu verdienen (wie einzeln aufgezählte, aber nicht ausgeführte Charakteristiken, die man einfach dem Personenverzeichnis der be-

treffenden Dramen entnehmen kann), und zweitens, dafs die Sammlung eine Anzahl allgemeiner Sentenzen enthält, die für einen Aufsatz nicht zu gebrauchen sind. Wie sich diese Einwendungen durch die Rücksicht auf jenen Zweck erledigen sollen, vermag ich nicht einzusehen. Und so wäre ich denn überhaupt nicht im stande, mir die etwas verdrossene Art zu erklären, mit denen Herr K. meine „bei aller Anerkennung“ erhobenen Einwendungen ablehnt. Aber es sind vielleicht weniger diese Einwendungen, die ihn verdrossen haben, als jene Anerkennung selber. Denn ich kann nicht in Abrede stellen, dafs sie nur in einem ziemlich lauen Ton gespendet worden ist. Ich will Herrn K. und jedem, der es sonst hören mag, erklären, warum ich nur dieses zurückhaltende Lob für seine Arbeit habe. Ich thue es um so lieber, als ich dabei ganz und gar nicht persönlich zu werden brauche; denn meine Bedenken richten sich gegen diese ganze Gattung von litterarischen Publikationen, und keineswegs gegen seine Arbeit insbesondere, die ich vielmehr, wie schon gesagt, für eine der besseren ihrer Art halte.

Die litterarische Überproduktion ist eine allgemeine Gefahr unserer Zeit; aber auf keinem Gebiet ist sie gefährlicher als auf dem der Schule; und hier ist es wieder in besonders hohem Mafse der deutsche Unterricht, der unter ihr zu leiden hat.

Vor einigen Jahren hat A. Jonas in dieser Zeitschrift mit berechtigter Schärfe gegen die überhandnehmenden Klassikerausgaben „mit Anmerkungen“ geeifert. Aber so überflüssig die meisten derselben sind, so sind sie doch weder so überflüssig noch so hinderlich für den Unterricht, wie es die üblich gewordenen Dispositionssammlungen, wenn nicht im einzelnen, so doch in ihrer Gesamtheit sind. Was der Deutschlehrer braucht, sind einmal methodische Anleitungen für den Aufsatzunterricht, wie sie beispielsweise Laas gegeben hat, und zweitens Sammlungen von Themen ohne Dispositionen, aber womöglich mit kritischen Anmerkungen, wie sie Apelts treffliches kleines Buch enthält. Dispositionssammlungen sind immer Eselsbrücken zunächst für die Lehrer, auf die sie berechnet sind, und sodann für die Schüler, auf die sie nicht oder doch nicht immer berechnet sind. Es ist begreiflich, dafs sich nicht jedem Lehrer seine Themen aus dem Unterricht von selber ergeben, dafs man hier eine Anlehnung und Vorbilder sucht. Wer aber zu einem gegebenen Thema die Disposition nicht selber entwerfen kann, dem sollte der deutsche Unterricht nicht übertragen werden; denn dieser setzt immer einige Anlage zum Selbstdenken voraus. Das Schlimmste ist freilich, dafs alle diese Dispositionssammlungen ihren Hauptabsatz bei den Schülern finden; wer sich darüber täuschen kann, der versteht eben die Sprache der Zahlen nicht. Es ist nun zwar an sich ein ganz erheiternder Gedanke, dafs Lehrer und Schüler unter Umständen sich auf derselben Eselsbrücke begegnen. Allmählich

aber wird es durch die Überflutung mit dieser Art von Litteratur auch dem selbständig arbeitenden Lehrer unmöglich gemacht zu kontrollieren, wie weit seine Schüler noch selbständig arbeiten, wenn er nicht etwa jedes einzelne Mal sämtliche gangbaren Dispositionssammlungen vor und bei der Korrektur durchsehen will. Damit aber wird auch der deutsche Aufsatz zu einer Farce entwertet, wie es — infolge der zahllosen gedruckten Übersetzungen — die lateinischen und griechischen Präparationen zum gröfsten Teil schon sind. Und an dieser Entwertung macht sich jeder mitschuldig, der solche Sammlungen veröffentlicht, mögen sie an sich auch noch so gediegen sein. Wenn der Verf. der vorliegenden z. B. im Vorwort ausdrücklich erklärt, dafs sein Buch nicht für Schüler bestimmt sei, so wird das keinen dispositionsbedürftigen jungen Mann verhindern, sich dasselbe zuzulegen; wenigstens hat es — wie ich aus der Schule plaudern will — nicht verhindert, dafs ich bereits während der jüngsten Klausur einen Primaner mit dem „Kiy“ unterm Tisch abgefafst habe, — und ich fürchte, ich werde nicht der einzige bleiben, dem solches widerfährt.

Berlin. Rudolf Lehmann.

Max Schneidewin, Die antike Humanität. Berlin 1897, Weidmannsche Buchhandlung. XX u. 558 S. gr. 8. 12 M.

Das gehaltvolle Werk, das sich als ein sinniges Geburtstagsgeschenk für Excellenz L. Wiese darstellt, segelt unter einer falschen Flagge. Sein Titel müfste eigentlich lauten: Die antike Humanität in Ciceros Wesen und Werken. Der Verf. weifs das auch, aber er meint, dafs eigentlich erst in Cicero die antike Humanität ihre reinste Ausprägung gefunden habe, während die Griechen, auch die gröfsten unter ihnen, nur Vorläufer jener humanitas gewesen seien, die so recht die gebildete römische Gesellschaft in dem letzten Jahrhundert des Freistaates charakterisiere. Ich will mit ihm über den humanen Charakter der griechischen Litteratur nicht rechten; begrüfse ich doch freudig und dankbar in Schneidewin einen begeisterten und mannhaften Bundesgenossen in dem Kampf für den Cicero redivivus. Die persönliche Freundlichkeit, die mir der Verf., namentlich am Ende seines Buches, erwiesen hat, ist natürlich für mich herzerquickend gewesen; auf die Objektivität meiner Kritik hat das aber selbstverständlich nicht eingewirkt. Überblicken wir kurz den Inhalt. Nach einer schönen Würdigung des ehrwürdigen Nestors der deutschen Schulmänner erörtert der Verf. die Gründe, warum er sich grade auf Cicero beschränkt habe; erst die Verbindung des Griechentums mit dem Römertum ist ihm die wahre Humanität im antiken Sinne, was er lexikalisch, begrifflich und historisch zu erweisen versucht. Dann kommen die Lieblingsanschauungen und -voraussetzungen der Humanität an die Reihe,

das teleologische Prinzip der Weltanschauung, der Optimismus in der Auffassung der menschlichen Natur, das Gefühl der Solidarität; dies wie auch das Folgende wird nachgewiesen aus den Schriften Ciceros, und zwar vor allem aus den Briefen, aus den rhetorischen, und philosophischen Büchern, während die Reden absichtlich zurückgedrängt werden. Nun folgt die Ausführung im einzelnen zunächst im Verhältnis des Menschen zum Menschen: Lebensklugheit, soziale Eigenschaften, vor allem der Takt, Schwächen der Humanitätsvertreter (d. h. Ciceros), Wesen der antiken Freundschaft, Briefe, Empfehlungen, Widmungen, Frauen, Kinder, Feindschaften. Alle genannten Gebiete spricht der Verf., namentlich an der Hand von Ciceros Briefen, gründlich und einsichtig durch; er zeigt eine vorzügliche Belesenheit, der kaum etwas entgangen sein möchte. Der vierte Abschnitt bringt das Verhältnis zu Staat und Vaterland, der fünfte die Beziehungen zu Wissenschaft und Kunst, wobei wiederum die genaue logische Zergliederung und die Gründlichkeit des Beweismaterials anzuerkennen ist. Das Ergebnis der bisherigen Untersuchungen bildet gewissermafsen das nächste Kapitel: Die Humanisierung des sinnlichen Menschen, wo das Verhältnis zu Natur und Sinnlichkeit erörtert wird, und endlich der Gesamteindruck der antiken Humanität, eine gründliche Kritik des untersuchten Begriffs, die durchaus nicht in Lobhudelei verfällt; Verf. erkennt rückhaltlos die Schattenseiten der antiken Kultur an. Zum Schlufs werden Humanität und Humanismus geschieden und die Bedeutung der Humanität, wie sie sich in Cicero darstellt, für die Gegenwart mit Wärme und Geschick erörtert. Dem Verf. sind nicht die heute so überschätzten Realien des Altertums, sondern die Idealien die Hauptsache; „der Zusammenhang des Kleinen und Einzelnen mit der Idee sollte doch immer gewahrt werden“ (S. 513) nach dem feinen und beachtenswerten Urteile des Verfassers, der nur vielleicht als Pädagoge zu wenig optimistisch ist. „Die Liebe und Begeisterung der Lehrer für das Altertum mufs die Hauptsache thun, um auch in der Jugend die Einwirkung der klassischen Studien zu einem dauernden Besitztum zu machen“ (S. 522); man vergleiche damit meine Ausführungen im Februarheft dieser Zeitschrift. Das Werk schliefst mit einem Preise Ciceros: „An der Liebe Ciceros zur griechischen Kultur kann sich die Liebe zu dieser voller und schöner entzünden, das Hochgebirge dieser Kultur präsentiert sich unter allen Aussichtspunkten, die das Altertum auf sie bietet, vielleicht am herrlichsten aus dem Aussichtspunkte des ciceronischen Geistes“ (S. 535). So weit der Inhalt in dürftiger Skizzierung. Ich kann demselben fast im vollen Umfang beistimmen und erachte die gründliche Untersuchung des Verfassers für eine zeitgemäfse und fruchtbare That. Wir sehen einmal wieder, welche Schätze sittlicher Ideeen Ciceros Schriften bieten, weniger die Reden als alle übrigen. Die Reformer vom Schlage O. Fricks waren blind, als sie sich

von Cicero abwandten; hier ist „Gesinnungsstoff“ in Hülle und Fülle. Wer noch immer nicht versteht, seine Briefe auszulegen, der überzeuge sich doch aus Schneidewins Buch, daſs hier mehr vorliegt als alltäglicher Klatsch. Es muſs nur endlich einmal radikal gebrochen werden mit den Geschmacksurteilen Mommsens, die das ganze Unglück verschuldet haben. Ja Unglück! Wenn das Gymnasium auf die rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros verzichtet, so gleicht es dem Manne, der den Ast absägt, auf dem er sitzt. Wir wollen ja nicht den Ciceronianismus wieder haben, sondern den Cicero selbst, den ganzen.

Kann ich mich so mit dem Inhalt des Werkes einverstanden erklären, so habe ich der Ausführung, vor allem der stilistischen Form gegenüber Bedenken, die ich nicht unterdrücken kann. Bei aller Hochachtung vor der wissenschaftlichen Gründlichkeit muſs man die Ausführung breit, den Stil schwerfällig nennen. Verf. hat durch die Dickleibigkeit des Buches sich und diesem geschadet; es konnte manches gekürzt, zusammengezogen, mancher Exkurs gestrichen werden. Was sollen z. B. die politischen Abschweifungen auf den letzten Seiten, die sogar durch ihren Inhalt manchen Leser verstimmen werden? Was die vielen Citate aus E. v. Hartmann, die doch mit dem Thema nur locker zusammenhängen? *Πλέον ἥμισυ παντός* ist ein guter Spruch. Auch die stilistische Form wäre der sorgsameren Feile bedürftig gewesen; sie ringt nicht immer erfolgreich mit dem Gedanken. Wir sind jetzt in der gelehrten Litteratur an gröſsere Glätte gewöhnt worden, nicht zum Schaden unseres formlosen deutschen Wesens. Goldene Äpfel sollen auch in silbernen Schalen serviert werden. Von Druckfehlern will ich nicht reden; sie fehlen nicht, können aber ertragen werden. Die Ausstattung ist angemessen.

Alles in allem sind wir Freunde des klassischen Gymnasiums dem Verf. für sein gründliches und gedankenreiches Buch zu herzlichem Dank verpflichtet.

Burg b. M. Friedrich Aly.

Wilhelm von Humboldt, Sechs ungedruckte Aufsätze über das klassische Altertum. Herausgegeben von Albert Leizmann. Leipzig 1896, Göschensche Verlagsbuchhandlung. LIV u. 214 S. 8. 3 M.

Aus dem Nachlaſs Wilhelm von Humboldts hat A. Leizmann sechs Aufsätze herausgegeben, die sich vorzugsweise mit dem griechischen Altertum beschäftigen. Von diesen sind zwei, „Pindar“ und „Das antike Theater von Sagunt“, in sich abgeschlossene Abhandlungen; die „Betrachtungen über die Weltgeschichte“ verwerfen die Aufstellung geschichtlicher Zwecke und suchen die Vollendung des Menschengeschlechts besonders in der Entwicklung groſser individueller Formen. Die drei anderen Aufsätze mit dem Titel „Über das Studium des Altertums“, „Latium und Hellas“

und „Geschichte des Verfalles und Unterganges der griechischen Freistaaten“ enthalten fragmentarische Betrachtungen über die Eigentümlichkeit der griechischen Bildung, deren Grundgedanken Humboldt in einem Briefe an Friedrich August Wolf in folgenden Worten ausspricht: „Es giebt aufser allen einzelnen Studien und Ausbildungen des Menschen noch eine ganz eigene, welche gleichsam den ganzen Menschen zusammenknüpft, ihn nicht nur fähiger, stärker, besser an dieser und jener Seite, sondern überhaupt zum gröfseren und edleren Menschen macht, wozu zugleich Stärke der intellektuellen, Güte der moralischen und Reizbarkeit und Empfänglichkeit der ästhetischen Fähigkeiten gehört. Diese Ausbildung nimmt nach und nach mehr ab und war in sehr hohem Grade unter den Griechen. Sie nun kann, dünkt mich, nicht besser befördert werden als durch das Studium grofser und gerade in dieser Rücksicht bewunderungswürdiger Menschen oder, um es mit einem Worte zu sagen, durch das Studium der Griechen. Indem man sie studiert, studiert man eine Nation, nicht Bücher, sondern Menschen“.

Als Humboldt sich 1791 im Alter von 24 Jahren aus dem preufsischen Staatsdienste zurückgezogen hatte, widmete er sich ganz seiner eigenen geistigen Ausbildung; er suchte sie im Studium der griechischen Litteratur, zunächst der Dichter. Im regen Gedankenaustausch mit F. A. Wolf und später mit Schiller setzte er diese Beschäftigung fort, bis ihm von 1797 ab seine Reisen nach Frankreich, Spanien und Italien Gelegenheit gaben, die künstlerischen Überreste des Altertums kennen zu lernen, wodurch seinem Nachdenken über dasselbe neue Anregung geboten wurde.

Indes die Anschauungen, die er über das Wesen des griechischen Geistes entwickelt, sind im wesentlichen dieselben in den Aufzeichnungen „Über das Studium des Altertums“, die im Januar 1793 entstanden sind, und in „Latium und Hellas“, das aus der späteren Zeit seines römischen Aufenthalts stammt (1802—7).

Er sieht die Eigentümlichkeit des griechischen Geistes darin, dafs er immer geneigt war sich zum Ideal zu erheben, aber zugleich danach strebte, die Idee in eine anschauliche Form zu kleiden, und dafs dieses Schönheitsgefühl über die ganze Nation verbreitet war. Ein besonderer Vorzug ihrer Entwicklung war es, dafs sie eine hohe Empfänglichkeit für alles Schöne und eine Sprache von grofser Darstellungsfähigkeit schon auf einer niederen Stufe der materiellen Kultur besafsen, in der die umgebenden Dinge den Menschen noch weniger fesselten. Dies lenkte die Beobachtung auf die Menschen sowohl als Einzelne als in ihren Beziehungen zu einander und zu den Göttern. So ist die griechische Litteratur und Kunst gleichsam zu einer Darstellung des Menschen in der Entwicklung seiner allgemein menschlichen Kräfte geworden, und deshalb ist die Beschäftigung mit den Griechen besonders für die Völker bildend, die sich weiter von

der natürlichen Einfachheit entfernt haben und die durch die Abhängigkeit von den realen Verhältnissen dazu geführt werden, mehr auf Sachen als auf Menschen und mehr auf Massen als auf Einzelne zu sehen.

Ein besonders wichtiges Moment für den allgemeinen Wert der griechischen Bildung sieht Humboldt darin, dafs unter allen Kulturvölkern die Griechen allein als selbständig anzusehen sind. Denn wenn sie auch die Elemente der Technik und Kunst von den orientalischen Völkern aufgenommen haben, so haben sie sich doch von da an in Sprache, Religion, Kunst und Geschichte fremden Einflüssen fast ganz entzogen und so auf allen Gebieten, in denen sie thätig waren, reine und selbständige Typen erzeugt.

Dafs sie im wesentlichen unberührt blieben von der schweren Arbeit des täglichen Erwerbs, ihre Heiterkeit, ihr Unabhängigkeitssinn, der geringe Raum, auf dem sich die Stammesverschiedenheiten ausbildeten und bekämpften, dies alles trägt dazu bei, ihre Entwicklung individueller und reicher zu gestalten.

So sieht Wilhelm von Humboldt in den Griechen dasjenige Volk, das die allgemein menschliche Natur am reichsten und anschaulichsten dargestellt hat; er betrachtet das griechische Altertum gleichsam als eine bessere Heimat, zu der man jedesmal gern zurückkehrt. „Bei den Griechen", sagt er, „finden wir das Ideal dessen, was wir selbst sein und hervorbringen möchten". „Nur das Versetzen in jene Zeiten des Altertums ist es", so fährt er fort, „das unser Herz erhebend und unsern Geist ermunternd uns so sehr in unsere ursprüngliche, minder verlorne, als nie besessene, Menschenfreiheit herstellt, dafs wir auch zu unserer so entgegengesetzten Lage mit frischem Mute und erneuerter Stärke zurückkehren, dafs wir nur an jener nie versiegenden Quelle die wahre Begeisterung schöpfen, und gerade die tiefe Wahrnehmung der Kluft, welche das Schicksal auf ewig zwischen sie und uns gelegt hat, uns anfeuert, uns auf unserem Standpunkt mit durch ihre Betrachtung neu beflügelten Kräften zu der uns gegebenen Höhe emporzuheben".

Diese Behauptung Humboldts, dafs das Streben, uns in den griechischen Geist zu versetzen, nicht allein alle unsere geistigen Kräfte entwickele, sondern uns auch den Mut gebe, uns an den Aufgaben der Gegenwart zu versuchen, steht in diametralem Gegensatz zu den Vertretern der sogenannten deutschen Schule, die die klassische Bildung deshalb verpönen, weil sie den Deutschen verhindere deutsch zu sein. Wer recht hat, wird sich erst entscheiden lassen, nachdem die Reformer gezeigt haben, was sie leisten können. W. v. Humboldt ist wenigstens ein klassischer Zeuge gegen sie. Denn er hat die Wahrheit der oben angeführten Worte an sich selbst erwiesen. Bald, nachdem er sie geschrieben, wurde er als Leiter des preufsischen Unterrichtswesens in das Ministerium Stein berufen. Die Gründung der Universität Berlin

und die Befreiung Deutschlands von der Fremdherrschaft gelten zum Teil als sein Werk.

Auch zu einer Gegenprobe bietet die vorliegende Schrift Gelegenheit. Humboldt hatte seine Betrachtungen über das Altertumsstudium an den Coadjutor des Erzbischofs von Mainz, den Freiherrn von Dalberg, zur Begutachtung geschickt. Dieser schrieb dazu u. a. die Randbemerkung: „Nach meiner Überzeugung mufs der Mensch diejenigen Gegenstände am genausten kennen und am sorgfältigsten studieren, die ihm am nächsten liegen, weil eigentlich diese Gegenstände diejenigen sind, welche unaufhörlich auf ihn wirken, und auf die er unaufhörlich zurückwirkt, weil im Wirken und Zurückwirken der Gebrauch menschlicher Kräfte und der Endzweck des menschlichen Daseins ist und weil die menschliche Vernunft diese Wirkung alsdann auf die möglichst zweckmäfsige Weise bietet, wenn er diejenigen Gegenstände durch anhaltendes Studium am genausten kennt, auf welche er vermöge Zeit und Glücksumständen und inneren Anlagen am meisten wirken kann“. Und wer hat seine Zeit besser verstanden, dieser realistische Dalberg, der Deutschland an Napoleon verhandelt hat, oder der griechisch begeisterte W. v. Humboldt, der unter den Wiederaufbauern des deutschen Reiches einen der ersten Plätze einnimmt?

Die eigentliche Konsequenz der Humboldtschen Anschauungen wäre die Begründung des Gymnasiums auf das Griechische, und ein Versuch in dieser Richtung wäre sehr zu wünschen.

Freienwalde a. O. G. Braumann.

Carl Stegmann, Lateinische Elementargrammatik. Leipzig 1896, B. G. Teubner. I u. 103 S. 8. geb. 1,20 M.

Das genannte Buch „verdankt seine Entstehung dem mehrfach von seiten solcher Anstalten, an denen die Lat. Schulgrammatik des Verfassers im Gebrauch ist, geäufserten Wunsche, den Schülern der Sexta und Quinta eine handlichere und bequemere Elementargrammatik in die Hände geben zu können“. Dieser Wunsch ist sehr begreiflich und berechtigt bei Grammatiken, die in der Formenlehre Lern- und Nachschlagestoff nicht genügend sondern oder so viel Lernstoff bieten, dafs er in den beiden untersten Klassen nicht bewältigt werden kann. Nun zeigt aber die Stegmannsche Schulgrammatik diesen Fehler im allgemeinen nicht, und darum erscheint mir auch die Elementargrammatik nicht als ein dringendes Bedürfnis. Aufserdem ist es wünschenswert, dafs der Schüler in seiner Grammatik so heimisch ist, dafs er genau die Stelle weifs, wo er eine Form oder Regel finden kann. Dies wird aber für die Formenlehre nicht der Fall sein, wenn von Quarta ab eine neue Grammatik, wenn auch vom selben Verfasser, benutzt wird. Wenn die Formenlehre der Schul-

grammatik mehr Stoff enthalten soll, als in Sexta und Quinta absolviert werden kann, dann wäre es m. E. besser gewesen, den auf dieser Stufe überflüssigen Stoff durch den Druck so deutlich von dem Lernstoffe dieser Klassen zu sondern, dafs er nicht stört. Doch man hat die Elementargrammatik gewünscht, sie ist da, und wir haben sie jetzt nur auf ihren Wert hin zu prüfen.

„Sie lehnt sich inhaltlich naturgemäfs ganz an die Schulgrammatik an". Doch sind „ganze Paragraphen wie zahlreiche Einzelheiten gestrichen worden", und statt der 101 S., die die Formenlehre in der Schulgrammatik (3. Aufl.) einnimmt, zeigt die Elementargrammatik 92. Dazu treten 2 S. mit den wichtigsten Konjunktionen und zwei Anhänge, der eine mit einigen Regeln der Syntax (Orts- und Zeitbestimmungen, acc. c. inf., Sätze mit *ut* und *ne*, Partizipialkonstruktionen), der andere mit einer zweiten Fassung der Genusregeln der 3. Dekl., wo die Ausnahmen von den Hauptregeln „nicht in verschiedene kleine Verschen verstreut", sondern in drei Gruppen (Masc., Fem., Neutra) vereinigt sind, und einer Zusammenstellung von Beispielen für die Hauptregeln und deren Ausnahmen, wobei ein zugefügtes Adjektiv (z. B. *sermo* (*sermonis*) *Latinus* die lateinische Sprache) das Geschlecht anzeigt. Zu wenig Stoff bietet die Elementargrammatik nicht; vermifst habe ich nur in § 2 eine Bemerkung über die Aussprache des *n* vor *c* und *g* (fehlt auch in der Sch.-Gr.), § 3 die Erklärung von „lange Silbe", § 29 *impetus*, § 38 bez. 41 Beispiele für den Unterschied von *sui* (*suus*) und *is* (fehlen auch in der Sch.-Gr.), § 83 *dum* „bis". Dagegen bin ich der Meinung, dafs in der E.-Gr., die doch nur den Lernstoff der VI und V enthalten soll, recht wohl folgende Formen und Regeln hätten fehlen können und sollen, die ich auch in der Sch.-Gr. von dem eigentlichen Lernstoff ausgeschlossen sehen möchte[1]): § 6 Communia und Mobilia, § 9 *filiabus* und *deabus*, § 11 *armiger* und die übrigen Komposita auf *ger* sowie die auf *fer* aufser *signifer* (mindestens hätten sie zu den Adjektiven mit stammhaftem *e* gestellt werden sollen), § 13 das Geschlecht von *humus* (zumal der Rhythmus in „dazu auch das Wort *humus*" nicht schön ist), § 22 die subst. Participia auf *ans* und *ens* mit *e* im Ablativ (zumal *sapiens, adulescens* und *infans* vom Schüler kaum als Participia empfunden werden), der Gen. Plur. der Volksnamen auf *as* (*atis*), *optimatium, nostratium, penatium,* § 23 das Geschlecht von *dos* und *verber* (*verbera* steht besser unter den Plur. tant.), § 24 das Geschlecht von *as* und *vas* (zumal *vasa* später erwähnt wird), *codex, fascis,* von Tiernamen sowie von subst. Adjektiven und Participien, § 26 *artubus* u. s. w., § 27 das Geschlecht von *idus, tribus* und *porticus*, § 28 *dies* „Zeit, Termin" gebrauche man als Feminin (es genügt: meist Masculinum ist *dies*), § 29 die Sing. tant., *ad vesperum, vespere* und *vesperi*, § 30

[1]) Das seiner geringen Wichtigkeit wegen Kleingedruckte übergehe ich

die Übersicht über das Geschlecht der Adjectiva (da das Erforderliche schon vorher erwähnt ist), § 32 die Komparation der Adjectiva auf *dicus*, *ficus* und *volus* aufser *magnificus*, § 36 die Adverbia *merito*, *serio*, *secreto*, *cito*, *fortuito*, *sedulo*, *sollerter*, § 37 die Distributiva und Multiplicativa von 11 an, § 38 *mille* als Subst. im Sing., § 44 *quivis* und *quilibet*, § 45 *unusquisque*, § 49 die Personalendungen, § 50 ff. die 3. Pers. Imper., § 50 *insum*, *subsum*, § 71 *revivisco*, *perhorresco*, *ingemisco*, *obdormisco*, *evanesco*, *percrebresco*, § 76 *caleo*, *paveo*, § 77 *ambio*, § 78 *fi*, *fite*, § 79 die Formen von *inquam* und *aio* aufser *inquit* und *ait*, § 81 *contra* „gegenüber", *prae* „vor (lokal)", § 83 *quominus*, der Ind. Perf. bei *ubi* u. s. w. (da so der Schüler zu dem nur schwer wieder zu beseitigenden Irrtum gelangt, dafs diese Konjunktionen nur mit dem Perf. verbunden würden), § 84 die Interjektionen, § 86 die Behandlung der Inselnamen. Bei der Auswahl der Komposita der sog. unregelm. Verba vermifst man ein bestimmtes Prinzip. Notwendig wäre nur die Aufnahme der von den Simplicia abweichenden Komposita, die übrigen könnten den Vokabularien überlassen bleiben. Will man aber weiter gehen, so müfste man entweder alle, was nicht angängig ist, oder die in den Mittelklassen häufiger vorkommenden aufführen. Von letzteren aber vermifst man bei St. manche, dagegen sind überflüssig besonders *exsto*, *persto*, *perdomo*, *deseco*, *detondeo*, *assideo*, *devoveo*, *suppleo* (wichtiger *impleo*), *edoceo*, *re-*, *succenseo*, *detineo*, *addisco*, *deposco*, *retundo*, *perfugio* (wichtiger *effugio*), *effringo* (wichtiger *perfringo*), *perfodio*, *redarguo*, *cor-*, *irruo*, *annuo*, *insculpo*, *affluo*, *de-*, *emergo*, *explodo*, *comprimo*, *insero*, *excolo*, *concresco*, *recognosco*, *revereor*, *dis-*, *impertio*, *ementior*, *opperior*, *di-*, *elabor*. Anderseits hätten die seltenen Simplicia *crepo*, *mulceo*, *findo*, *scindo*, *luo*, *ruo*, *uro*, *lino*, *necto*, *mergo*, *liceor* fehlen können.

Was endlich die Darstellung betrifft, so zeigt natürlich die E.-Gr. dieselbe Übersichtlichkeit, Richtigkeit, Klarheit und Knappheit, die die Sch.-Gr. auszeichnet. Was ich an Einzelheiten an der E.-Gr. auszusetzen habe und dem Verf. für eine neue Auflage zur Erwägung unterbreiten möchte, trifft meist ebenso den 1. Teil der Sch.-Gr. Zunächst hätten die abweichenden, besonders einzuprägenden Formen noch häufiger, als es geschehen ist, durch fetten Druck oder Absetzen der Zeilen hervorgehoben werden können. In der Deklination sind regelmäfsig die Ausgänge, in der 1. Konj. die eigentlichen Endungen (*m*, *s*, *t* u. s. w.) fett gedruckt. Damit aber der Schüler sofort erkennt, worauf er besonders seine Aufmerksamkeit zu richten hat, wäre es zweckmäfsiger gewesen, sämtliche Ausgänge nur bei dem ersten Paradigma der einzelnen Deklinationen, bei den übrigen aber nur die davon abweichenden Ausgänge (z. B. *nomina*, *mari*, *maria*, *marium*, *civium*, *urbium*, *cornu*, *cornua*, *duo*, *duobus*, *duabus*) fett zu drucken, ferner bei *amo* nicht blofs die eigent-

lichen Endungen, die dem Schüler wenig helfen, sondern die ganzen Ausgänge (*o*, *em*, *abam*, *arem*, *abo*, *i*, *erim* u. s. w.) und bei den übrigen Konjugationen wieder nur die davon abweichenden Ausgänge (z. B. *deleo*, *-eam*, *-ebam* u. s. w.). — In § 2 ist die Bemerkung „*c* wurde von den Römern stets wie *k* gesprochen" überflüssig, da die alte Aussprache nicht wieder eingeführt werden kann; dagegen ist eine Bemerkung über die jetzige Aussprache von *c* notwendig. — In § 6 wird das Geschlecht der Substantiva in folgender Weise bestimmt: I. Bei Personen richtet es sich nach der Bedeutung (männl. Pers.: Masc., weibl. Pers.: Fem.). II. Für das Geschlecht der Sachnamen ist zu berücksichtigen: Flufsnamen sind Masc., Baumnamen Fem. (über das Geschlecht der übrigen Sachnamen wird in diesem Abschnitt nichts gesagt). Zweckmäfsiger erscheint folgende Darstellung: I. Natürliches Geschlecht: Masc. sind die Bezeichnungen von männl. Pers. und die Flufsnamen, Fem. die Bezeichnungen von weibl. Pers. und die Baumnamen. II. Das gramm. Geschlecht wird bestimmt durch die Genusregeln der einzelnen Deklinationen, doch sind Indeclinabilia stets Neutra. — § 9 ist ungenau „die griech. Eigennamen auf *as* werden mit Ausnahme des Nom. Sing. wie *mensa* dekliniert", da das *a* im Vok. Sing. eine andere Quantität hat als bei *mensa*. — § 15 ff. ist für den Sextaner unzweckmäfsig die Einteilung der Substantiva in kons. und vok. Stämme, da die vok. Stämme nur in einzelnen Kasus als solche erkennbar sind. Praktischer ist jedenfalls die Teilung: Ungleichsilbige mit einkons. Stammauslaut (*e*, *um*, *a*), Ungleichsilbige mit mehrkons. Stammauslaut und Gleichsilbige (*e*, *ium*), Neutra auf *e*, *al*, *ar* (*i*, *ium*, *ia*) Dasselbe gilt von den vok. und kons. Konjugationen, die St. § 51 nach dem Auslaut des Verbalstammes unterscheidet, wobei die Verba der sog. 3. Konj. auf *io* und *uo* Ausnahmen bilden. Einfacher trennt man jedenfalls nach alter Weise die vier Konjugationen nach dem Ausgange des Inf. Praes. — § 19 werden statt der Nominative *senex, parens, pater, mater, canis, iuvenis* und *frater* besser die unregelmäfsigen Formen *parentum*, *senum*, *patrum*, *matrum*, *canum*, *iuvenum* und *fratrum* gemerkt. — In § 23 genügt statt der komplizierten Regel über das Geschlecht der Wörter auf *o* (die auf *o* sind männlich, ausgenommen die auf *do*, *go*, *io* und *caro* aufser *ordo, scipio, septentriones, pugio*): die auf *o* sind weiblich, männlich *ordo* und *sermo*; ferner statt der nicht weniger umfangreichen Bestimmung des Geschlechts derer auf *es* (die Ungleichsilbigen auf *es* sind männlich, aber sächlich *aes*, weiblich *quies*, *requies*, *merces*, *seges*, *compedes*, die Gleichsilbigen auf *es* sind weiblich): die auf *es* sind weiblich, aber „die auf *es* (*itis*), *aries*, desgleichen *pes* und *paries* bezeichnen etwas Männliches, als Neutrum aber merke *aes*"). — Weniger zweckmäfsig als die bekannten Ausnahmeregeln scheint mir die im 2. Anhange in 8 + 6 + 4 Zeilen enthaltene Aufzählung von einzelnen Masc., Fem.

und Neutris. Der Schüler, der das Geschlecht eines Wortes nicht kennt, mufs sich unter Umständen alle 18 Zeilen vergegenwärtigen, während ihm bei den alten Regeln höchstens vier genügen. Dagegen würde es sehr willkommen sein, wenn der Verf. die im 2. Anhange aufgeführten Genusbeispiele (Substantiva mit Adjektiven) mit den alten Genusregeln in der Weise vereinigte, dafs die Regeln auf der linken, die Beispiele auf der rechten Seite zu stehen kämen, wie ich es z. B. in meiner Bearbeitung der Landgrafschen Grammatik gethan habe. — § 32 vermifst man neben der Regel die Anführung der unregelmäfsigen Superlative *facillimus, difficillimus* u. s. w. — § 39 ist das Paradigma *ego* dadurch unübersichtlich geworden, dafs vor *nostri* und *nostrum* „*memento* gedenke" und „*multi* viele" gesetzt ist; gefälliger und ausreichend wäre *nostri* = unser, *nostrum* = unter uns. — § 41 nimmt die Angabe der Bedeutung von *is* fünf Zeilen ein; es genügt: *is, ea, id* = 1. er, sie, es (dieser, diese, dieses); 2. derjenige, diejenige, dasjenige. Im selben Paragraph ist *ei, eidem, eisdem* aus dem Paradigma zu entfernen, weil diese Formen weniger gut sind und die Übersicht erschweren. — § 42 fehlt bei *quicunque* die Bedeutung „welcher nur immer". — § 44 ist zu breit, da die Pron. indef. einmal links als Substantiva und dann rechts als Adjectiva aufgeführt werden. Ausreichend ist *aliquis* und *aliqui, aliqua, aliquid* und *aliquod* u. s. w. und am Schlusse die Bemerkung „die Formen auf *quis* und *quid* sind substantivisch, die auf *qui* und *quod* adjektivisch". — Die Flexion von *esse* wäre besser statt an der Spitze des Verbums bei den Verba anomala behandelt worden. — § 52 ist die Übersetzung von *amaturus* „lieben wollend" durch „einer der lieben wird" zu ersetzen. — Die Bezeichnung der *i*-Konj. als III. und der kons. Konj. als IV. Konj. ist mit Rücksicht auf den allgemeinen Gebrauch und die Bezeichnung in den Übungsbüchern keine glückliche Neuerung. Die *i*-Konj. kann ja auch dann, wenn sie hinter der kons. Konj. steht, vor dieser behandelt werden, falls es das Übungsbuch gestattet. — § 56 würde es statt „vor *a, o, u, e* (aufser vor *er* und dem Imp. *cape*) wird der Stamm durch *i* erweitert" einfacher heifsen „der Stamm wird durch *i* erweitert aufser vor *i, er* und auslautendem *e*". — Im Verzeichnis „der Verba nach ihren Stammformen", der sog. unregelm. Verba, wird dem Schüler das Lernen dadurch erschwert, dafs in übel angebrachter Genauigkeit sich häufiger statt des (zufällig nicht nachweisbaren) Supinums das Part. Fut. Act. findet und dafs Verba mit Supinum auf *sum* oder ohne Supinum zwischen Verba mit Supinum auf *tum* gestreut sind. Bei der Anordnung darf doch nicht das Alphabet mafsgebend sein, sondern die gleiche Bildung, und selbst bei gleicher Bildung empfiehlt es sich, gleichklingende Verba zusammenzustellen und z. B. nicht zwischen *defendo* und *prehendo* das Verbum *pando,* zwischen *cingo* und *extinguo* das Verbum *iungo,* zwischen *iungo* und *ungo* die Verba

extinguo und *tingo* zu schieben. Da ferner bei den Verben der 2. Konj. auf *ui, itum* und auf *ui* ohne Supinum der Schüler das a verbo kennen mufs, so empfiehlt es sich, das a verbo auch bei den einzelnen Verben aufzuführen und nicht nur zu lehren „die Verba *habeo* u. s. w. bilden *ui, itum*“ oder „fast alle Intransitiva z. B. *egeo* u. s. w. haben kein Supinum“. Eine Anzahl Verba sind als weniger wichtig klein gedruckt worden, wie es auch bei einigen Substantiven und Adjektiven geschehen ist. Derselbe kleine Druck findet sich aber, abgesehen von den Anmerkungen und den Komposita, auch bei Verben, die nicht als unwichtig bezeichnet werden sollen, z. B. bei den Verben mit Perf. auf *ui* und fehlendem Supinum. Die Komposita sind jetzt in recht unübersichtlicher Weise teils mit, teils ohne a verbo auf den rechten Seiten, den Simplicia gegenüber, aufgeführt besser würden sie in kleinerem Drucke mit vollem a verbo unter den einzelnen Simplicia stehen. Die Quantität und Betonung der Komposita auf *eo* und *io*, die jetzt in Klammern angegeben ist (z. B. *invĭdet, invīdit*), würde am einfachsten am Schlusse der einzelnen Konjugationen in Zusammenstellungen, wie sie z. B. in meiner Bearbeitung der Landgrafschen Grammatik S. 69, 73, 74 zu finden sind, gelehrt werden. — § 81 ist bei *pugna ad Cannas* entweder *pugna* zu streichen oder *commissa* hinzuzufügen. — § 90 pafst die Regel für den Gebrauch des Part. coni. „das Verbum wird in dem entsprechenden Partizip an das Substantiv des Hauptsatzes angeschlossen“ nicht auf die zahlreichen Fälle, wo das Substantiv im Nebensatz und nicht im Hauptsatz steht, und in § 91 weifs der Schüler nichts anzufangen mit der Regel „wenn im Hauptsatze kein Wort vorhanden ist, an welches das den Nebensatz vertretende Partizip angeschlossen werden kann, tritt das Part. absolutum ein“. Richtiger, klarer und einfacher als die 15 Zeilen umfassenden Angaben Stegmanns wäre jedenfalls folgende Fassung: „Kommt das Subjekt des Nebensatzes im übergeordneten Satze in irgend einem Kasus vor, so tritt es mit dem Partizip in diesen Kasus (Part. coni.); im andern Falle tritt es mit dem Partizip in den Ablativ“.

Mülheim a. d. Ruhr. H. Fritzsche.

Paul Kretschmer, Einleitung in die Geschichte der griechischen Sprache. Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht. VI u. 428 S. 8. 10 M. In Halblederband 11,50 M.

Schon mehrfach habe ich in diesen Blättern Gelegenheit gehabt, auf sprachwissenschaftliche Werke aus dem eben genannten, rührigen Verlage hinzuweisen, welche für den klassischen Philologen von hervorragender Wichtigkeit sind. Ich erinnere nur an Ficks Wörterbuch, an Prellwitz' etymologisches griechisches Wörterbuch und an Fick-Bechtels griechische Personennamen. In diese Klasse gehört auch das vorliegende sprachgeschichtliche Werk des

durch andere Arbeiten bekannten Berliner Privatdozenten, auf welches ich hier aufmerksam machen möchte.

Verf. beginnt mit einer kurzen Einleitung über die grammatischen Studien der Alten, die wesentlich deskriptiv verfuhren. Doch durfte Verf. nicht so weit gehen, zu behaupten, dafs „nur die papierne Sprache Gegenstand ihres Studiums war; an der Sprache des Lebens gingen sie mit vornehmer Geringschätzung vorbei“. Ein Blick in Steinthals Gesch. der Sprachw. 2. Aufl. belehrt uns eines andern. Man beobachtete auch die gesprochene Sprache, wenn auch nur vereinzelt, während unsere heutige Sprachwissenschaft mehr auf den sprechenden Menschen achtet. Sie unterscheidet sich von der Sprachwissenschaft der Alten, wie Verf. S. 3 richtig bemerkt, durch die Einführung der psychologischen Betrachtungsweise, durch die Anwendung der Lautphysiologie und die vergleichende Methode, vor allem aber darin, dafs sie die Sprache nicht zu irgend einem philologischen oder philosophischen Nebenzweck untersucht, sondern um ihrer selbst willen und nach ihrer gesamten historischen Entwickelung. Nachdem die Sprachwissenschaft neuerdings sich zu der Höhe einer selbständigen Wissenschaft erhoben hat, so dafs sie den Vergleich mit keiner anderen hoch entwickelten Wissenschaft mehr zu scheuen hat, „ist ihr nunmehr auch die Aufgabe zugefallen, die Sprache als ein Erzeugnis der menschlichen Kultur im Zusammenhang mit der ganzen Kulturgeschichte zu betrachten, die weltgeschichtliche Bedeutung der Sprache als eines mächtigen Kulturfaktors, als des verbindenden und trennenden Elements im Leben der Völker aufzuzeigen. Die Geschichte der Sprache kann nicht von der Geschichte des sprechenden Menschen, von der Geschichte der Nationen und ihres gesamten geistigen Lebens getrennt werden“ (S. 4).

In diesem Sinne will Verf. mit seinem Buche vorgehen. Er will keine deskriptive Grammatik, keine Sprachschilderung geben: neben das registrierende grammatische Handbuch will er eine Darstellung treten lassen, welche die Entwickelung der Sprache in ihrer ganzen Breite, von Periode zu Periode schildert und den Zusammenhang mit dem Kulturleben und der nationalen Entwickelung der Träger der Sprache nachweist — eine wirkliche Sprachgeschichte. Aber nicht die ganze Entwickelung der griechischen Sprache verfolgt Verf. in diesem Buche, auch nicht etwa die Periode bis zur Ausbildung des attischen Dialekts als gemeingriechischer Sprache, sondern er beschränkt sich auf die prähistorischen Anfänge der griechischen Sprachentwickelung.

Da nun die Ursprünge der griechischen Sprache bis in eine ferne Vorzeit zurückreichen, in welcher sie mit einer Reihe europäischer und asiatischer Idiome nur eine einzige Sprache bildete, so mufste Kretschmer diese urzeitlichen Verhältnisse zuerst untersuchen und die darüber herrschenden Anschauungen

einer scharfen Kritik unterziehen. Seine der Natur der Sache nach oft nur fragmentarisch sich gestaltenden Untersuchungen führt er in zwölf Kapiteln vor, die sich in zwei Hauptteile sondern. In den ersten Kapiteln betrachtet er die Sprachverhältnisse der indogermanischen Urzeit im allgemeinen, die indogermanische Ursprache und das indogermanische Urvolk, seine ältesten Kulturzustände und Verwandtschaftsverhältnisse, die partiellen Übereinstimmungen zwischen nicht benachbarten Sprachen. Im zweiten Hauptteile wendet er sich spezieller dem Griechischen und seiner Stellung im Kreise der verwandten Sprachen zu (S. 153—400). Als Einleitung dazu dient das 6. Kapitel: Die Beziehungen des Griechischen zu den verwandten Sprachen. Als Nachbarvölker, deren Nationalität und Sprache untersucht wird, kommen zuerst die thrakisch-phrygischen Stämme an die Reihe; ihnen folgen die illyrischen Stämme, die Makedonier. Am ausführlichsten werden aber die kleinasiatischen Sprachen behandelt (S. 289—370), kürzer die Völker Kleinasiens: die Lykier, Karer, Lyder, Myser und die ostkleinasiatischen Stämme. Den Beschlufs bildet ein Blick auf die vorgriechische Bevölkerung von Hellas und auf das Griechische als Einzelsprache (S. 401—418).

Verf., mit den Ergebnissen der paläontologischen und anthropologischen Forschung ebenso vertraut wie mit denen der Linguistik, urteilt stets mit vollem Sachverständnis und verrät überall seine grofse Belesenheit. Er will nicht ein ungeteiltes Urvolk mit einheitlicher Sprache an den Anfang der indogermanischen Geschichte stellen, auch nicht die Urheimat zunächst erforscht wissen; es könne sich nur darum handeln, das Verbreitungsgebiet der Indogermanen für eine möglichst frühe Periode zu ermitteln. Auf der Suche nach diesem billigt er weder die ältere Theorie noch die jetzt herrschende Anschauung (Penka u. a.); die Wahrheit scheint ihm in der Mitte zu liegen, wenn er an einen ziemlich schmalen und langgestreckten Länderstreifen, von Frankreich durch ganz Mitteleuropa und die Kirgisensteppen bis nach Iran reichend, denkt (S. 60). Im wesentlichen schliefst er sich V. Hehn und seinen Nachfolgern an, geht aber in manchem über sie hinaus. So z. B., wenn er den nächsten Vorfahren des Griechenvolkes, aus welchen diese später sich ablösten, den Nordwesten der Balkanhalbinsel als Wohnsitz anweist, wo sie Nachbarn der italischen, germanischen und keltischen Stämme waren, mit welchen die Griechen sich ja sprachlich berühren. Während aber die Fälle von partiellen Übereinstimmungen zwischen Nachbarsprachen sich leicht durch wellenförmige Verbreitung über ein Sprachgebiet erklären, ist die Frage schwieriger zu beantworten: wie hat man die Übereinstimmungen zwischen geographisch nicht zusammenstofsenden Sprachen, z. B. zwischen Arisch und Italo-Keltisch zu erklären? Zwischen beiden Sprachgruppen konstruiert Verf. eine Verwandtschaft auf Grund der Gleichungen skr. *rāj*-

Herrscher, König = lat. *rex*, gall. *rix*, altir. *ri* (Gen. *rig*); skr. *brahmán* - Priester, lat. *flāmen* u. a. Das 5. Kapitel, in welchem diese arisch-italokeltischen und die italisch-lituslavischen Übereinstimmungen behandelt werden, ist für Sprachforscher besonders interessant, fordert aber in manchen Einzelheiten zum Widerspruch auf. Zu der Frage der graeco-italischen Ursprache und der Verwandtschaft beider Sprachen stellt Verf. sich so (im 6. Kapitel), dafs er glaubt, in einer Zeit enger Berührung der beiden Völkerstämme hätten sich die zahlreichen, ihnen speziell eigentümlichen Beziehungen morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Natur herausgebildet, wie die weiblichen *o*-Stämme, der Gen. Plur. der weiblichen *a*-Stämme mit der pronominalen Flexionsendung *āsōm*, die 3. Pers. Pl. des Imperativs auf *ntō*, gr. Suffix *ωπ - οψ* = lat. *-ox*, *Ἑστία* = *Vesta*, *δεξιτερός* = *dexter* neben einer Menge übereinstimmender Pflanzennamen u. s. w. Doch auf anderen kulturgeschichtlich wichtigen Gebieten sind die lexikalischen Unterschiede zwischen Griechen und Italikern weit gröfser als die immerhin vereinzelten Berührungen. Aber die Griechen haben neben den Italikern auch vereinzelte meist lexikalische Übereinstimmungen mit den Kelten, Germanen und Lituslaven (S. 166 ff.).

Im 7. Kapitel wird eine durch Jahrhunderte fortgesetzte schubweise Einwanderung thrakisch-phrygischer Stämme, deren indogermanischer Charakter nicht bezweifelt wird, angenommen, und zwar schon vom Beginn des 3. Jahrtausends v. Chr., eine Annahme, die sich auf Körtes neueste phrygische Tumulusfunde stützt; den Bericht darüber gab Körte auf dem Winckelmannfeste der Berliner Archäologischen Gesellschaft am 9. Dezember 1895. Die Identität der phrygischen und troischen Keramik bildet ferner eine gewichtige Stütze für die Verwandtschaft der Troer mit den Phrygern. Geten und Daker waren die nördlichsten von allen thrakischen Völkern (214); die Skythen dagegen nahmen vermutlich eine Mittelstellung zwischen Iraniern und Slaven ein. Nach einer längeren Erörterung der Ethnologie der thrakisch-phrygischen Stämme betrachtet Verf. ihre sprachliche Stellung; diese Sprache sei eine selbständige in demselben Sinne wie das Griechische und Germanische, gehe aber in sehr wichtigen Punkten mit dem ersteren zusammen. Auf die neuerdings mehrfach aufgestellte und (unter anderen von Karl Blind) geglaubte Verwandtschaft der Thraker, Troer, Skythen mit den Germanen geht Verf. überhaupt nicht ein. Die Kapitel über die illyrischen und makedonischen Stämme geben eine umfassende und dennoch knappe Übersicht über die Ergebnisse der bisherigen Forschung; über sie geht Verf. nur wenig hinaus. Dardaner und Paionier, Epeiroten, Akarnanier und Aitoler, die Stellung des Albanesischen, Messapischen und Iapygischen, des Makedonischen und die Herkunft der Makedonier kommen hier zur Sprache. Bei dieser Gelegenheit wird auch

mitgeteilt, dafs diese illyrischen Stämme den italischen Völkern die Kenntnis des *Odysseus* vermittelt haben, denn die lateinische Lautform *Ulixes, Olixes* lehrt deutlich, dafs Odysseus den Römern nicht durch das ionische Epos bekannt geworden ist. Das *l* von *Ulixes* weise auf eine nichtepische Quelle. Die Form *Ὀδυσσεύς*, nur dem ionischen Epos angehörend, sei wohl durch volksetymologische Anlehnung an *ὀδύσσεσθαι* zürnen entstanden (vgl. Od. τ 406 ff.). Wir haben dennoch gegen diese Auffassung Bedenken. O. Keller, welcher sonst sehr weitherzig in der Annahme volksetymologischer Anlehnungen ist, spricht in seinem Buche Zur lat. Sprachgeschichte gar nicht von diesem Falle. Da die Form mit *l* in anderen griechischen Dialekten ausreichend bezeugt ist und auch in einer Vaseninschrift Corp. gloss. lat. IV 4, 24 vorkommt, so kann sie den Italikern sehr wohl aus griechischer Quelle unmittelbar zugeflossen sein.

Sehr viel Neues bringt aber der Abschnitt über die kleinasiatischen Sprachen; er gehört zu den Glanzpartieen des an sich so wertvollen Werkes. Sind die Karer und Lykier Indogermanen gewesen? Darüber ist viel gestritten worden. Die Meinungen gingen sehr weit auseinander, wie man aus dem kurzen Überblick S. 289 ff. erkennen kann. In überzeugender Weise seine Gründe entwickelnd, gelangt Verf. ganz unabhängig und selbständig zu der Lösung, dafs wir es in Kleinasien von den Phrygern abgesehen weder mit indogermanischen noch mit semitischen Stämmen zu thun haben, sondern mit einem Volkstum sui generis. Die Karer und Lykier gehören also zu der Urbevölkerung Kleinasiens, welche auch in dem später von den Phrygern besetzten Gebiete sefshaft war und den Phrygern so den Kult der Grofsen Mutter übermittelte. Der Nachweis wird geführt zunächst an dem kleinasiatischen eigentümlichen Lautwandel von *nt* in *nd*, der von den autochthonen Pamphyliern auch auf den dortigen griechischen Dialekt überging; dies lehren die überall vorkommenden Ortsnamen mit *νδ-*, welche den griechischen mit *νθ-* entsprechen; vgl. *Ἄλινδα, Πίγινδα, Κάλυνδα* : *Κόρινθος, Πέρινθος*. Ein weiterer Beweis der Zusammengehörigkeit der Landessprachen dieser Urbevölkerung wird geführt durch die suffixalen und radikalen Bestandteile der bei den einzelnen Stämmen bekannten Personennamen. So gelingt es, jede einzelne Völkerschaft genauer zu bestimmen. Der Forschung ist damit ein grofser Dienst geleistet; man ist nun aus dem Dunkel heraus und wird dem Verf. dafür dankbar sein.

Nach diesen notwendigen Rundreisen gelangt Kretschmer erst am Schlusse seines Werkes nach Griechenland und zu den Griechen zurück. Die auf seinen Wanderungen durch die Nachbarvölker gewonnenen Erkenntnisse haben ihm die Überzeugung gebracht, dafs die vorgriechische Urbevölkerung von Hellas den Autochthonen Kleinasiens durchaus gleiche, und zwar lehren dies die Ortsnamen

auf -νθος und -σσος. Im letzten Kapitel „Das Griechische als Einzelsprache“ beschränkt sich Verf. auf wenige Andeutungen über die Entstehung dieser Sprache und die Entwickelung der griechischen Nationalität. — Das Register am Schlusse erschöpft den reichen Inhalt des Buches nicht.

Jeder Philolog, der Sprach- und Geschichtsforscher, welcher aus diesem hervorragenden, tüchtigen Werke reiche Belehrung schöpft und anerkennen wird, dafs mit ihm ein erheblicher Fortschritt der Altertumswissenschaft geschehen, wird am Schlusse nur den einen Wunsch hegen, dafs Verf. die Geschichte der griechischen Sprache in gleichem Geiste weiter führen möge.

Colberg. H. Ziemer.

G. Ch. Crusius und G. A. Koch, Wörterbuch zu Xenophons Memorabilien. Dritte Auflage besorgt von O. Güthling. Hannover und Leipzig 1896, Hahn. VI u. 130 S. 8. 1,60 M.

Nach seiner ganzen Anlage scheint vorstehendes Wörterbuch für Schüler und den Schulgebrauch bestimmt zu sein. Da dürfte aber wohl die Frage gestellt werden, ob Schülern, mit denen Xenophons Memorabilien gelesen werden, noch ein Sonderwörterbuch zum Gebrauch zu empfehlen oder ob ihnen nicht dringend anzuraten ist, ein gröfseres, allgemeines Lexikon zu gebrauchen. Mir wenigstens will der Gedanke nicht aus dem Sinn: wenn Obersekundaner noch nicht anfangen und sich gewöhnen sollen, ein gröfseres Lexikon zu gebrauchen, wann sollen die Schüler dann damit beginnen?

Versuche ich nun trotz dieser grundsätzlichen Ablehnung eines solchen Hülfsmittels für die obersten Klassen des Gymnasiums doch das vorliegende Buch unbefangen zu prüfen, so kann und will ich den Verfassern und auch dem Bearbeiter der neuen Auflage Sorgfalt in der Behandlung der einzelnen Artikel, in der Ordnung und Gruppierung der Erklärungen, in der Wahl der deutschen Übersetzung nicht absprechen. Andererseits aber scheint man sich über den Zweck des Buches oder über die Bedürfnisse derer, die es benutzen sollen, doch nicht in jeder Hinsicht klar gewesen zu sein. Denn einmal hält man es für nötig, den Verben die wichtigsten Formen hinzuzufügen, und zwar nicht etwa nur ganz schwierigen und seltenen, sondern auch sehr gebräuchlichen, ja regelmäfsigen, die jeder Schüler in Tertia gelernt haben mufs; dahin rechne ich z. B. ἀποβαίνω „F. ἀποβήσομαι“, δείκνυμι „F. δείξω, A. 1. ἔδειξα“, δοκέω „F. δόξω, A. ἔδοξα, Pf. P. δέδογμαι“, ἐρωτάω „F. —ήσω“, ζάω „Inf. ζῆν“, σύνειμι „Inf. συνεῖναι, F. συνέσομαι“ u. a. Dagegen finden sich sodann aber hier und da kritische Bemerkungen, z. B. unter παρίημι, ταράττω, φιλόνεικος, und litterarische Angaben, z. B. unter δαιμόνιον, die schwerlich für die Schüler bestimmt, jedenfalls für sie wertlos sind. — Auch der Zweck der

Stellenangaben ist nicht recht klar. Vollständigkeit ist darin zweifellos nicht beabsichtigt, wozu ist dann aber bei manchen Wörtern, die in den Memorabilien mehrfach vorkommen, überhaupt irgend eine Stelle angegeben, die gemeiniglich doch nichts Besonderes enthält? Nur hier und da findet sich der Zusatz „usw.“, z. B. bei *δοῦλος, ἐπαινέτης, ἰατός, ἵππος,* er hat aber dort nicht mehr Berechtigung, als er auch bei vielen andern Wörtern haben würde, wo er nicht steht. Meiner Ansicht nach sollten in einem Sonderwörterbuche für Schüler Stellenangaben sich nur dann finden, wenn die angeführte Stelle ganz eigenartig ist, sonst sind sie zum Teil ganz wertlos, zum Teil auch schädlich, weil sie die Schüler immer wieder dazu verführen, den betr. Artikel nicht genau durchzulesen, sondern darin nur nach ihrer Stelle zu suchen und die dafür angegebene Übersetzung sich zu merken.

Vergleicht man eine Anzahl gleichartiger Artikel, so findet man hier und da Ungleichmäfsigkeiten, die unerklärlich sind; so steht bei manchen Adjektiven auf *-ος* die Angabe 3 oder 2, aber bei anderen auch nicht, z. B. bei *βασιλικός, ναυτικός, τυφλός; ῥᾴων* und *ῥᾷστα* stehen besonders da mit Hinweis auf *ῥᾳδίως*, ebenso *μείζων* mit Hinweis auf *μέγας*, aber *μέγιστος* ist nicht besonders aufgeführt. Die Verbaladjektive werden teilweise nur unter dem betr. Verbum klein gedruckt angeführt, z. B. *γυμναστέον, δεικτέον, πειρατέον,* so auch *θεραπευτέον* und *μιμητέον*, aber grofs gedruckt, andere sind für sich aufgeführt, es wird dann aber nur auf das Verbum verwiesen, z. B. *ἑκτέον, ἐπιμελητέον, ποιητέος,* einige werden auch in einem ganz selbständigen Artikel behandelt, z. B. *ὠφελητέος.* — Auch in der Art, wie die Komposita aufgeführt werden, herrscht keine Gleichmäfsigkeit; so findet sich gedruckt *ἀφ-αιρέω* aber *ἀφέλκω, ἄ-φθονος* aber *ἀφθόνως, ἀ-χίτων* aber *ἀχρεῖος, ἀ-σαφής* aber *ἀσθενής* u. s. w. — Die Erklärung von *ἄριστος* „*ἀρι-, ἀρείων*, Superl. zu *ἀγαθός*“ weicht ab von der zu *κράτιστος* „Superl. zu *κρατύς, κράτος*, gew. zu *ἀγαθός* gezogen“; bei *ἀμείνων* steht „unregelm. Komp. zu *ἀγαθός*“, bei *βελτίων* „Komp. zu *ἀγαθός*“, bei *κρείττων* „eig. Komp. zu *κρατύς, κράτος*, gew. zu *ἀγαθός* gezogen“; bei *ἐλάττων* „unregelm. Komp. zu *μικρός*“. Die Angabe unter *πολύς* „Komp. *πλείων, πλεῖον* od. *πλέον*“ stimmt nicht überein mit S. 93: *πλείων, πλεῖον* und *πλέων, πλέον.*

Nunmehr teile ich einige Einzelheiten mit, die ich bei genauer Durchnahme einiger Kapitel der Memorabilien mir notiert habe: Unter *ἀναιρέω* ist nicht beachtet, dafs I 3, 30 nicht „der Gott“ Subj. ist, sondern *ἡ Πυθία.* — I 6, 5 ist nicht, wie unter *ἀπεργάζομαι* bemerkt ist, *ἀργύριον* Objekt, sondern *τοῦτο κτλ.* — *ἀπολαύω* ist I 6, 2 mit *τῆς φιλοσοφίας* verbunden, nicht mit *τῆς σοφίας.* — *ἀσφαλῶς* ist I 3, 5 nicht mit *χράομαι* zu verbinden. — Unter *διαλέγομαι* findet *τὶ πρός τινα* I 6, 2

keine genügende Erklärung. — διατίθημι οὕτως steht I 6, 3 nicht „m. flg. ὥστε". — ἔπος ist I 3, 3 wohl nicht „Gedicht", sondern „Vers". — Was soll unter Ἑρμῆς heifsen: „Bote der Götter als Beschützer und Vermittler"? — ἕτερα gehört I 6, 8 nicht mit τούτων zusammen. — εὔχομαι steht I 3, 2 mit dem Akkusativ allein. — ἥδιστα ἐσθίων und πίνων I 6, 5 findet unter ἡδύς keine rechte Erklärung. — Über ἤρετο — III 4, 1 — ist nichts zu finden. — Unter θεραπεία wäre I 3, 1 θ. τῶν προγόνων zu berücksichtigen. — ἴθι selbständig zu behandeln, „(eig. Imp. v. εἶμι gehe) als Part. wohlan denn". dürfte für Obersekundaner wohl unangebracht sein. — Ist die Etymologie von κέρδος (κείρω) noch „haltbar" (s. Vorw.)? — κυβεία ist I 3, 2 wohl nicht „Würfelspiel", sondern Glück im W. — I 3, 6 steht τὰ λυμαινόμενα γαστέρας (nicht -α S. 70). — μᾶλλον steht nicht blofs „mit folgendem ἤ", sondern auch mit dem Gen. comp., z. B. I 6, 6. — μάχομαι περὶ σκιᾶς kann I 6, 6 nicht wohl übersetzt werden „umf eine Kleinigkeit". — νόμῳ heifst nicht „nach den Gesetzen des Staats". — νικητική steht III 4, 11 prädikativ, also ist es S. 77 falsch übersetzt. — παραινέω steht I 3, 1 ohne Inf. — παραπλήσια ἔχει III 4, 12 kann wohl nicht bedeuten „ist fast gleich" (S. 89). — περιγίγνομαι bedeutet gewifs nicht dasselbe wie περίειμι, „bin darüber" (S. 92); besser wäre auch für περίειμι das mundartliche „ich bin jemandem über". — πονηρός ist I 3, 3 von Menschen gebraucht. — Unter χειμών müfste noch angegeben sein: χειμῶνος im W. (vergl. θέρος). — χρῆμα „Geld" bedeutet I 6, 2 Bezahlung für die Unterweisung. — ὥστε I 3, 6 findet keine Erklärung, dagegen steht I 3, 3 gar kein ὥστε.

Damit komme ich auf falsche Stellenangaben, von denen ich folgende gefunden habe (ich gebe gleich die richtigen Zahlen): ἀπογυμνόω 3, 4, 1, ἅπτομαι 1, 3, 7, εἰσάγω 2, 4, 3, εὐφραίνω einmal 1, 6, 8, ζεῦγος 2, 4, 5, κολάζω 3, 4, 8, μακαρίζω 1, 6, 9, νίκη 3, 4, 5, πολεμικός 3, 4, 5, σπουδάζω 2): 1, 3, 8, σῴζω 2, 4, 2 ist nicht unter 2), sondern unter 1) zu geben, τάττω 2, 4, 6, ὑγιαινός 1, 6, 5, φροντίζω 2, 4, 2, χαλεπός 1, 6, 5 (auch nicht χαλεπώτατα χαλεπώτερα), χορηγέω 3, 4, 3, χορός 3, 4, 4 u. 6, χρηστός 2, 4, 5.

Alle diese Ausstellungen und kleinen Berichtigungen beeinträchtigen indessen, wie ich selbst gern zugebe, die Brauchbarkeit des Buches nicht sehr stark; erheblicher aber erscheint mir einmal, dafs dies Wörterbuch nur oder fast ausschliefslich nach der Ausgabe von Breitenbach-Mücke gearbeitet zu sein scheint (s. Vorw.), wenigstens nicht ganz zu der neuesten Textausgabe von Gilbert pafst; damit würden sich vielleicht schon einige der oben angeführten Unrichtigkeiten erklären, vergl. auch κάδ, unter welchem Lemma κὰδ δύναμιν steht, während Gilbert καδδύναμιν als ein Wort schreibt; unter παρίημι ist III 4, 11 an-

geführt mit der Lesart παριείς und als Variante in Klammern παρίης, Gilbert aber schreibt mit Cobet παριεῖς. Ferner habe ich bei genauer Durchnahme von vier Kapiteln der Memorabilien im vorliegenden Buche folgende sechs Wörter überhaupt nicht gefunden: καρπός II 4, 7, λυσιτελής III 4, 11, μάχη I 3, 2, μιμητής I 6, 3, μυρία I 3, 4, χρυσίον I 3, 2; das scheint mir verhältnismäfsig viel zu sein! Eine Erschwerung des Gebrauchs für die Schüler dürfte auch darin liegen, dafs die einzelnen Artikel nicht immer in der richtigen Reihenfolge stehen, s. ἡδέως, ἤδη, ᾔδεσαν — παραινέω, παραίνεσις — χαίρω, Χαιρεκράτης, Χαιρεφῶν. Endlich mache ich noch auf die Unordnung im Anfang des Artikels διαθρύπτω aufmerksam und erkläre es für unrichtig, auch den Obersekundanern gegenüber, dafs δαιμόνιον als selbständiger Artikel — „eig. ein subst. Adj." — vor δαιμόνιος steht.

Druckfehler habe ich aufser fehlenden Accenten oder Spiritus und unrichtig gesetzten Accenten fast gar nicht bemerkt; die Ausstattung des Buches ist durchaus angemessen, der Druck klar und gut.

Somit mufs geurteilt werden, dafs das vorliegende Wörterbuch im einzelnen zwar noch mancher Verbesserung fähig ist, dafs es jedoch im ganzen als brauchbar erscheint, wenn man für diese Klassenstufe überhaupt ein solches Buch zulassen will.

Altona. W. Vollbrecht.

Hermann Soltmann, Die Syntax des französischen Zeitworts und ihre methodische Behandlung im Unterricht. Erster Teil: Die Zeiten. Bremen 1897, Winters Verlag. 74 S. 8. 1,50 M.

Der Verf. bezeichnet seine Arbeit als das Ergebnis seiner Beobachtungen an der Sprache und an den Schülern, welches die Art und Weise darstelle, in welcher er selber den schwierigen Stoff im Unterricht behandelt habe; damit sei zugleich das Stoffgebiet für diese Stufe begrenzt. (Leider aber sagt er nicht, für welche Stufe.) Die Aufzeichnungen habe er sich zum Teil für seinen eigenen Unterricht machen müssen; ihre Erweiterung und Zusammenstellung sei die Folge des berechtigten Wunsches der Kolleginnen gewesen, die in der von ihm eingeschlagenen Bahn unterrichten sollten und wollten, eine genaue Darstellung der methodischen Behandlung des Stoffes zu erhalten.

Aus diesen Worten sowie aus der Behandlung des Stoffes selber schliefse ich, dafs das Buch für Lehrer und Lehrerinnen bestimmt ist und zwar für solche, welche an einer Schule unterrichten, welche für den französischen Unterricht eine recht grofse Zahl von wöchentlichen Lehrstunden bestimmt.

Das Buch zerfällt in drei Abteilungen, die aber in der äufsern Anordnung nach Paragraphen nicht strenge auseinandergehalten sind.

In der ersten Abteilung führt der Verf. aus, dafs der Inhalt einer Aussage der Zeit nach entweder der Gegenwart oder der Vergangenheit oder der Zukunft angehören kann, dafs aber ferner für die Wahl der grammatischen Zeitform noch zweierlei in Betracht komme, nämlich erstens, welche Stellung hinsichtlich der Zeit der Sprechende zum Ausgesagten annehme ob er nämlich mit seinem Ich in der Gegenwart bleibe oder sich selbst auch in die Vergangenheit oder Zukunft versetze, und zweitens, welche Stellung das Ausgesagte zeitlich innerhalb der Zeitkategorie, der es angehört, d. h. zu andern Aussagen derselben Zeitkategorie einnehme. Diese letztern Ausdrücke werden an andern Stellen dahin ausgeführt, dafs es darauf ankomme, ob die Handlung als erst eintretend, oder als schon vorher eingetreten aber noch fortbestehend oder als schon vorher eingetreten und schon vollendet dargestellt werde. Für alle möglichen Kombinationen obiger neun Elemente werden nun die anzuwendenden französischen Zeitformen angegeben.

In der zweiten Abteilung wird dagegen von diesen französischen Zeitformen ausgegangen und deren Bedeutung und Anwendung dargelegt.

Sehr ausführlich, ja etwas gar zu weitläufig und mit manchem überflüssigen Wortschwall legt die dritte Abteilung die Behandlung des Lehrstoffes im Unterricht dar. Befestigen will er die erworbenen grammatischen Kenntnisse nicht durch Übersetzung in die Fremdsprache, sondern durch mehr oder minder freie Arbeiten. Zu diesem Zwecke läfst er z. B. aus gegebenen Bestandteilen (z. B. mon ami — parler — de son projet avec son père) mündlich alle möglichen Sätze mit dem Verb in den verschiedensten Zeitformen bilden und die jeweilig angewandte Zeitform begründen. Ferner läfst er nach seinen Angaben (z. B. six heures du matin — réveil — froid, neige — ne pas avoir envie de se lever — lit si chaud — devoir appelle — se lever — allumer la lampe . . .) zusammenhängende Darstellungen anfertigen, und zwar entweder als Brief oder Tagebuchnotiz, vom Tage selbst erzählend, oder als am Tage nach einem Ereignis der Vergangenheit vor sich gegangen, oder als in irgend einer Periode des Lebens gewohnheitsmäfsig geschehen.

Dazu kommt eine Reihe von Aufgaben, die sich an den Lektürestoff anschliefsen: Entweder soll der Standpunkt des Sprechenden gewechselt werden, oder das Erzählte soll in eine andere Zeit versetzt werden, oder es sollen mündlich oder schriftlich Antworten auf (vom Lehrer oder vom Schüler selbst gestellte) Fragen über den Inhalt eines Abschnittes gegeben werden, oder es ist ein gröfserer Abschnitt des Gelesenen frei wieder zu erzählen, oder es ist aus einer Erzählung ein Gespräch herzustellen, oder ein Gespräch ist in eine Erzählung zu verwandeln, oder mit Benutzung des Gelesenen ist ein Brief zu verfassen.

Alle diese möglichen Aufgaben sind an bestimmten Beispielen recht hübsch ausgeführt, und diese Ausführungen dürften für viele Lehrer recht lehrreich sein.

Rastenburg. O. Josupeit.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder).

1. W. Besant, London Past and Present. Auszug aus The History of London by W. Besant. Für den Schulgebrauch herausgegeben und ergänzt, sowie mit Anmerkungen und einem Anhang versehen von Hermann Flaschel. Berlin 1895. VIII u. 125 S. 8. geb. 1,40 M. — Wörterbuch dazu 0,40 M.
2. Lady Barker, Station Life in New Sealand. Ausgewählt und erklärt von J. Hengesbach. Mit einer Karte. Berlin 1895. VIII u. 146 S. 8. geb. 1,50 M.
3. Taine, Napoléon Bonaparte. Aus H. Taines Les origines de la France contemporaine. Ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt von A. Schmitz. Berlin 1895. VII u. 144 S. 8. geb. 1,40 M.
4. L. Figuier, Les grandes inventions modernes dans les sciences, l'industrie et les arts. Im Auszuge und für den Schulgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von O. Boerner. Berlin 1895. XII u. 173 S. 8. geb. 1,50 M. — Vorbereitungen und Wörterbuch dazu 0,50 M.

Trotz der kurzen Zeit ihres Bestehens erfreut sich die von Bahlsen und Hengesbach herausgegebene Schulbibliothek schon grofser Verbreitung und eines grofsen Ansehens unter den Fachlehrern. Diesen Erfolg verdankt die Sammlung in erster Linie der geschickten Auswahl des Lesestoffes und der gediegenen und sorgfältigen Interpretation, nicht am wenigsten aber auch der trefflichen äufseren Ausstattung der Bändchen: dem guten Papier, dem klaren und deutlichen Druck, dem festen und praktischen Einband.

Diese Sammlung, die kurz nach der Veröffentlichung der neuen Lehrpläne von 1892 ins Leben trat, will vor allem den in den Lehrplänen gestellten Neuforderungen gerecht werden; sie enthält daher nur modern französische und englische Werke und berücksichtigt vorzugsweise solche Stoffe, welche einen Einblick in das Kultur-, Geistes- und Verkehrsleben des französischen und englischen Volkes gewähren; sie bietet Reisebeschreibungen, Biographieen von grofsen Entdeckern und Forschern, Abschnitte aus der Geschichte und Geographie Frankreichs und Englands, Schriften aus den Gebieten der Wissenschaft, der Technik, der Industrie, des Handels und des Verkehrs u. s. w. Bei „der besonderen Berücksichtigung der Realien“ und bei „der starken Betonung praktischer Ziele“ wollen die Herausgeber aber keineswegs, dafs die idealen Ziele der Schullektüre aufser acht gelassen werden, und deshalb ist bei der Auswahl der Werke auch hierauf besonders Rücksicht genommen.

Über die bereits erschienenen (53) Bändchen dieser Sammlung giebt das jährlich von der Gaertnerschen Verlagsbuchhandlung herausgegebene Verzeichnis ausführliche Auskunft, und in betreff des Inhalts der uns vorliegenden Bändchen verweisen wir auf diesen Prospekt. Es läfst sich nicht leugnen, dafs diese reichhaltige Sammlung, die den weitgehendsten Bedürfnissen Rechnung trägt, in ihrer Art ganz vortrefflich ist. Mancher Kollege wird vielleicht beim Durchsehen der ziemlich langen Liste bei einzelnen Werken den Kopf schütteln und Bedenken hegen, sie in seinem Unterricht zu benutzen; aber wenn er sich das betreffende Buch einmal näher ansehen oder gar im Unterricht eine Probe damit machen würde, so würde sein Vorurteil bald schwinden. Gerade für die oberen Klassen, wo sich an die Klassenlektüre nicht so leicht Sprechübungen anschliefsen lassen, und wo gemäfs den Lehrplänen der Wortschatz nach der Seite des Technischen und Wissenschaftlichen erweitert und die Schüler mit dem Leben, den Sitten und Gebräuchen u. s. w. der fremden Nationen bekannt gemacht werden sollen, bietet diese Sammlung eine grofse Reihe leicht verständlicher und sprachlich sehr einfacher Werke über Kultur, Handel und Gewerbe — Werke, welche neben den in der Klasse gelesenen Autoren von den Schülern zu Hause in kleineren Abschnitten gelesen werden und dann in der Schule den Sprechübungen als Unterlage dienen sollen. Das Lesen und Verständnis dieser Werke wird zudem in den meisten Fällen durch Spezialwörterbücher wesentlich erleichtert.

In London Past and Present bietet Flaschel eine Lektüre, die sicherlich das Interesse unserer Schüler in hohem Mafse fesseln wird. Sprachlich wird das Werkchen unsern Obertertianern keine grofsen Schwierigkeiten bieten; aber ich glaube nicht, dafs die Schüler dieser Stufe sich für diesen an und für sich sehr interessanten Stoff erwärmen können und mit Lust und Liebe und richtigem Verständnis dieser Lektüre folgen werden. Anders wird es mit den Schülern der II und I sein. Diese sind schon mit den wichtigsten Perioden der englischen Geschichte bekannt, sie haben schon im geographischen Unterricht von der Weltstellung Londons gehört und werden daher dieser Lektüre ein ganz anderes Verständnis abgewinnen. — In den Anmerkungen finde ich viele überflüssige Zahlenangaben. Ich hätte auch gewünscht, dafs der an sich sehr lehrreiche und durch klaren und präzisen Ausdruck sich auszeichnende Anhang in englischer Sprache abgefafst wäre, er würde dann bei den Sprechübungen ungleich gröfsere Dienste geleistet haben.

Station Life in England ist eine sehr interessante und lehrreiche Lektüre, die uns einen Einblick in die kolonialen Verhältnisse Australiens gewährt und uns „ein anschauliches Bild von dieser blühenden Kolonie Englands und, was noch wichtiger,

von den Engländern als Kolonisten entwirft". Besonders wird die zweite Hälfte mit ihren herrlichen Naturschilderungen, den spannenden Erzählungen von Reise- und Jagdabenteuern, den ergreifenden Schilderungen des Schneesturms und der Überschwemmung die ganze Teilnahme der Schüler erregen. Dazu ist die Sprache natürlich und ungezwungen und überaus reich an idiomatischen Wendungen. — Die Ausgabe ist eine sehr gewissenhafte und gründliche. Die orientierenden Vorbemerkungen über die Geschichte und Geographie, die Verfassung und Verwaltung Neuseelands, die zahlreichen treffenden Sacherklärungen lassen erkennen, dafs der Herausgeber keine Mühe gescheut hat, um seine Ausgabe so vollkommen wie nur möglich zu gestalten. Die Worterklärungen unter dem Texte stören etwas; sie ständen besser in dem besonders erschienenen Wörterbuch.

Um den Wünschen derjenigen Kollegen gerecht zu werden, welche auf historische Werke bei der statarischen Lektüre in den oberen Klassen nicht verzichten wollen, bietet die Schulbibliothek in dem aus Taines Origines de la France contemporaine entnommenen Abschnitt über Napoléon Bonaparte einen Lektürestoff, der, abgesehen von dem grofsen historischen Interesse, das er hat, auch vom kulturhistorischen Gesichtspunkt aus betrachtet höchst anziehend und lehrreich ist. Bei der Aufstellung eines Kanons für die Prima der Vollanstalten kann dieser Abschnitt aus Taine, der jetzt schon in mehreren Ausgaben vorliegt, nicht unberücksichtigt bleiben. Diese Ausgabe läfst kaum etwas zu wünschen übrig. Nur sind nach meiner Ansicht auch bei diesem Bändchen die sprachlichen Anmerkungen unter dem Text überflüssig.

In dem von Boerner herausgegebenen Bändchen, welches in acht Abschnitten von der Buchdruckerkunst, dem Papier, dem Porzellan und der Töpferei, den Uhren, den Luftballons, der Elektrisiermaschine, der Voltaschen Säule und der Beleuchtung handelt, haben wir ein Werkchen, welches neben dem sachlichen Interesse auch des sittlichen Wertes nicht entbehrt, insofern als es „die Möglichkeit bietet, den Schülern die Gestalten grofser Entdecker und Erfinder vorzuführen und zu zeigen, wie nicht der Zufall, sondern eiserne Ausdauer, rastlose Arbeit, verbunden mit grofser Entsagung und Anspruchslosigkeit zu den gröfsten Erfolgen führen". Infolge der leichten und durchsichtigen Sprache und der fesselnden und anschaulichen Darstellungsweise ist es ganz gut möglich, das Werk schon in IIIa zu lesen; doch wird es mit gröfserem Nutzen wohl erst in II gelesen werden, wo die Schüler die im physikalischen Unterricht erworbenen Kenntnisse dann bei dieser Lektüre verwerten können. Dafs dieser Lesestoff auch zweckentsprechendes Material für Sprechübungen in den oberen Klassen bietet, bedarf nach dem oben Gesagten kaum der Erwähnung.

Dortmund. Ew. Goerlich.

---

1) **Otto Kaemmel, Der Werdegang des deutschen Volkes. Historische Richtlinien für gebildete Leser. Erster Teil: Das Mittelalter. Leipzig 1896, Fr. Wilh. Grunow. XX u. 366 S. 8. geb. 2,50 M.**

Otto Kaemmel erfreut sich als Historiker und Pädagog eines so ausgezeichneten und fest gegründeten Rufes, dafs ein neues Werk aus seiner Feder schon um des Verfassers willen in weitesten Kreisen ein lebhaftes Interesse erwecken mufs. Die glücklichste Vereinigung formvollendeter, allgemein fesselnder Darstellung und gründlichster Forschung war bereits dem ersten gröfseren Werke Kaemmels eigen, welches unter dem Titel „Die Anfänge deutschen Lebens in Österreich bis zum Ausgange der Karolingerzeit“ Leipzig 1879 erschien; trotz einzelner Ergänzungen, welche insbesondere das rührige Institut für österreichische Geschichtsforschung zu dieser Arbeit gebracht hat, ist sie noch heute die bestgelungene und anregendste Behandlung dieses Gegenstandes. Wie der Verfasser hier im Lichte der allgemeinen Geschichte den Schicksalen eines einzelnen Gebietes mit schönstem Erfolg nachging, so auch in seinem „Gang durch die Geschichte Sachsens und seiner Fürsten“ (Dresden 1889, Hoffmann), einer der verbreitetsten und geschätztesten Festschriften zum Wettinerjubiläum, deren Widmung Seine Majestät König Albert von Sachsen anzunehmen geruhte. Die gesamte „Deutsche Geschichte“ hat Kaemmel sodann 1889 mit innerem herzlichen Anteil erzählt (Dresden, Verlag von Carl Höckner); und durch dieses sein Werk hat er die Blicke eines unendlich vielseitigen, aber auch in sich zwiespältigen Geschlechtes zurückgelenkt auf das Unglück und die Erfolge der Väter in ihren Ursachen und Wirkungen. Kaemmels „Deutsche Geschichte“ wird mit Recht neben Gustav Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit gern als Schulprämie in die Hände der Jugend gelegt. Denn grade die jüngere Generation, die Deutschland nur als ein einiges, mächtiges Ganze kennt und aus eigener Erfahrung von den Leiden und Kämpfen der Alten nichts weifs, versteht der Verfasser mit warmer Begeisterung für deutsche Art und Gröfse zu erfüllen und zu der Erkenntnis zu führen, dafs die Geschicke eines Volkes nicht allein von seinen Leistungen in Kunst, Wissenschaft und Technik bestimmt werden, sondern vor allem von seiner sittlichen Kraft und seinem religiösen Geiste. Über Kaemmels Illustrierte Weltgeschichte, die soeben in dritter Auflage von Otto Spamer in Leipzig versandt wird, ist in dieser Zeitschrift 1896 Seite 134 ff. berichtet. Hierzu kommt noch eine grofse Anzahl von Festreden und Aufsätzen, durch deren Sammlung und Neuherausgabe der Verfasser den Wünschen vieler entgegenkommen würde. Wie nun Kaemmel neben der breiteren Ausführung in der erwähnten Festschrift auch eine knappere Darstellung des Stoffes geboten hat in seinen „Grundzügen der sächsischen Geschichte“ (Dresden 1892, Huhle), die, auf der Höhe

moderner Wissenschaft stehend, in ihrer Art alle übrigen Bearbeitungen dieses Gegenstandes weit übertreffen, so hat er jetzt den Versuch gemacht, den verschlungenen „Werdegang“ des deutschen Volkes statt auf den 1266 Folioseiten seiner „Deutschen Geschichte“ in zwei Heften darzulegen, von denen das erste, von den ältesten Zeiten bis auf Luther reichend, nur 366 Seiten in Oktav füllt. Durch eine bewundernswerte Ökonomie der Stoffauswahl ist dieser Versuch vortrefflich gelungen. Es ist ein gedankenreiches Buch, das uns der verdiente Historiker bietet; kein Zweig der Geschichte wird vernachlässigt und namentlich auch die Wirtschaftsgeschichte eingehend berücksichtigt. Auch dieses neueste Werk zeichnet sich durch eine glänzende, allgemein verständliche Form der Darstellung aus. In unserer von Arbeit zu Arbeit hastenden und hetzenden Zeit, wo auch denen, die das lebhafteste Bedürfnis geistiger Weiterbildung empfinden, oft die Mufse, ausführliche Bücher zu lesen, gänzlich fehlt, wird das knappe und doch ungemein fesselnde Buch um so willkommner sein, als es auch äufserlich elegant und geschmackvoll ausgestattet ist. Für den Tisch des deutschen Hauses, für Schul- und Volksbibliotheken verdient Kaemmels „Werdegang“ warm empfohlen zu werden.

Kaemmel geht von der Überzeugung aus, die auch der Referent teilt, dafs nicht die materiellen Verhältnisse allein oder auch nur immer in erster Linie die Geschicke der Völker und also auch das Werden der deutschen Nation bestimmt haben und noch bestimmen, sondern die geistigen Mächte, die grofsen Ideeen und die grofsen Persönlichkeiten, die, in ihrer Entwickelung wie in ihrem Kerne der menschlichen Erkenntnisfähigkeit unerfafslich, die Ideeen aufstellen oder ergreifen und zur Verwirklichung zu führen suchen. Kaemmel sieht daher im Staate, in der organisierten Gesellschaft, die höchste Leistung des irdischen Menschen, in der Darstellung staatlicher Wandlungen und sittlicher Thaten die erste und nächste Aufgabe aller Geschichtschreibung, und er bekennt sich zu dem schlichten Glauben an eine höhere Leitung der menschlichen Dinge, ohne sich zu vermessen, sie im einzelnen nachweisen zu wollen. Da die politisch-nationale Entwickelung in den Vordergrund gerückt ist, so sind darnach, nicht nach kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten, die Bezeichnungen der grofsen Perioden gewählt. Der Inhalt des Buches gliedert sich wie folgt. Erster Zeitraum: Die Wanderzeit bis gegen 500 n. Chr. a) Germanen und Römer bis zur Herstellung fester Grenzen um 100 n. Chr. b) Wiederbeginn der Wanderungen und neue Angriffe auf Rom bis 375. c) Die ostgermanische Völkerwanderung und die Begründung germanischer Staaten auf weströmischem Boden. 375 bis 493. — Zweiter Zeitraum: Die Stammeszeit unter der Herrschaft des fränkischen Reichs. 500 bis 918 v. Chr. a) Die Bildung des Reichs unter den Merowingern. b) Die Macht-

höhe des Reichs unter den Karolingern. c) Die Auflösung des Reichs. — Dritter Zeitraum: Die deutsch-römische Kaiserzeit. 919 bis 1273. a) Begründung und Ausbau des deutsch-römischen Reiches. 919 bis 1056. b) Der Kampf um die Reichs- und Kirchenverfassung 1056 bis 1152. c) Die Weltmachtpolitik des Kaisertums und die Germanisierung des Ostens. 1152 bis 1273. — Vierter Zeitraum: Die landesfürstlich-städtische Zeit. 1273 bis 1517. a) Die Bildung der grofsen Territorien und die Höhe der städtischen Macht. 1273 bis 1389. b) Der Verfall der deutschen Machtstellung im Osten und das Scheitern der Reform in Kirche und Reich. 1389 bis 1517. — Die erste national-politische Einheit ging über die damals erreichte Kulturstufe hinaus; sie beruhte zuerst auf fremder Waffengewalt, später auf der Nachwirkung und Übertragung antiker Ideeen, die naturgemäfs nur die leitenden Kreise beherrschten, sie ging keineswegs aus den inneren Bedürfnissen und Bestrebungen der deutschen Stämme hervor, die vielmehr zur Auflösung in zahllose kleine Gruppen geführt haben würden. Das Gesamtbewufstsein, das sie hervorrief, war daher eine vorwiegend ablehnende Empfindung anderen Völkern gegenüber, und die Einheit war daher schon im Zusammenbrechen, als die wirtschaftlichen Zustände so weit gereift waren, dafs sie die Grundlagen zu einer strengeren Einheit dargeboten hätten. Die zweite Einigung dagegen, die moderne, folgte aus der wirtschaftlichen und geistigen Einheit, die ihr voranging, ergab sich also aus lebendig empfundenen Bedürfnissen und trägt darum die Bürgschaft der Dauer an sich („Werdegang", Einleitung Seite VIII f).

Um eine Vorstellung von Kaemmels Betrachtungsweise zu geben, teile ich zwei Proben aus seinen Richtlinien mit. Unzweifelhaft waren die scharfen Gegensätze, die das innere Leben der deutschen Nation seit der Begründung der fränkischen Herrschaft und dem Eindringen des Christentums zerklüfteten, um das Jahr 1000 in der Ausgleichung begriffen. Reich und Kirche waren als Verwaltungsorganismen untrennbar mit einander verschmolzen, die alte Selbständigkeit und die Einheit der Stammesgebiete war gelockert, in Franken und Niederlothringen schon zerstört, das Übergewicht der Grofsgrundherrschaften war festgestellt, ohne die Bauernschaften zu knechten, die durch sie vielmehr zu grofsen äufserst leistungsfähigen Verbänden zusammengefafst waren: der Klerus war durch Grundbesitz und praktische Arbeit national geworden, und die Laien zeigten sich voll kirchlichen Eifers. Freilich lehnten sie noch immer jede litterarische Bildung ab, zahlreiche heidnische Gewohnheiten und Anschauungen standen noch ungebrochen aufrecht, und die Deutschen jener Zeit selbst waren ein lebensfrohes, sinnliches, derbes, trotziges und leidenschaftliches Geschlecht, aber hochsinnig, treu und unbedingter Hingebung sehr wohl fähig, nur durchaus abhängig von Überlieferung, Gefühl und Phantasie, daher raschen, kaum

berechenbaren Stimmungswechseln unterworfen. Da wurde es nun ein wahres Verhängnis, dafs der weltfeindliche kirchenpolitische Idealismus der Cluniacenser von Frankreich und Lothringen her in Rom zur Herrschaft gelangte und auch die deutsche Geistlichkeit zu ergreifen begann. Siegte diese Richtung, so unterbrach sie den eingeleiteten inneren Ausgleich zwischen Klerus und Laienschaft und mufste die enge Verbindung zwischen Königtum und Kirche, auf der die Ottonische Reichsverfassung, die einzige damals mögliche, beruhte, bekämpfen; sie griff dann also den Bestand des Reichs und der Nation selbst an seiner Wurzel an und beschwor damit unabsehbare Kämpfe herauf (Kaemmel Seite 127 f.). — Die Periode der Bildung der grofsen Territorien begann unter dem Zeichen der schärfsten ständischen Gegensätze. Fürstentum und anderer Adel, Bürgertum und Bauertum rangen mit einander um die gröfstmögliche Freiheit ihrer Sonderinteressen, und das Königtum, seiner alten Grundlagen fast gänzlich beraubt, vermochte sie nicht zu zügeln, geschweige sie zur gemeinsamen Arbeit in den Formen einer Reichsverwaltung zusammenzufassen, wie es damals in Frankreich, England, Spanien gelang; ja es konnte sich selbst nur behaupten, wenn es über ein grofses landesfürstliches Territorium verfügte. Ein solches zu erwerben oder zu vergröfsern wurde daher die Hauptaufgabe jedes Königs. Da aber dank der Wahlmonarchie die Reichskrone fortwährend von einem Geschlecht zum andern überging, so kam eine solche Schöpfung dem Königtum als solchem fast nie zu gute, und fast jeder mufste von vorn anfangen. Darüber ging die alte Herrschaft über Italien und Burgund bis auf einige Rechte und Erinnerungen verloren, und im Westen stieg das lange zerrissene und ohnmächtige Frankreich zu immer festerer Einheit und Macht empor. Dagegen gelangte im Norden und Osten die Übermacht der deutschen Kultur erst jetzt zu voller Entfaltung. Denn der deutsche Norden ging jetzt mehr als je seine eigenen Wege, fast ohne Zusammenhang mit dem Kaisertum, das für immer in die Hände süd- oder westdeutscher Geschlechter geriet, und in kleinen Kreisen, im landesfürstlichen Territorium wie vor allem in den zu fast republikanischer Selbständigkeit und zuerst zu einer modernen Verwaltung aufsteigenden Stadtgemeinden entwickelte die Nation eine erstaunliche Lebenskraft. Eine grofsartige Entfaltung von Handel und Gewerbe, von Kunst und Litteratur, von Wissenschaft und Unterricht vollzog sich damals, und zwar vorwiegend in den Mauern der Städte. Denn die wirtschaftliche und geistige Führung der Nation ging jetzt auf das Bürgertum über, und in manchen Teilen Deutschlands war dieses zeitweilig nahe daran, auch den politischen Vorrang zu gewinnen. Die ganze Zukunft Deutschlands beruhte darauf, dafs dieser Kampf zu Gunsten des Fürstentums entschieden und damit der monarchische Charakter des Landes gewahrt wurde (Kaemmel Seite

241 f.). Derselbe weite historische Ausblick, dieselbe lichtvolle edle Sprache, welche diese beiden Proben Kaemmelscher Darstellung charakterisiert, begegnen in dem ganzen Buche. Niemand wird es ohne Genufs aus der Hand legen.

An Einzelheiten ist dem Referenten nur weniges aufgefallen, was er im Interesse einer neuen Auflage hier noch anfügt. Seite 4 bezeichnet Kaemmel die Teutonen als einen „unzweifelhaft germanischen“ Stamm. Das entspricht allerdings der Anschauung Müllenhoffs, wonach die Teutonen die Germanen des Nordseegebietes sind. Während aber die Cimbern sicher Germanen waren, ist man jetzt in germanistischen Kreisen sehr geneigt, die Teutonen für Kelten zu halten (Vgl. Sievers, Beiträge XVII 5 ff. und Westdeutsche Zeitschrift IX 213 ff.). Jener berühmte Zug der Cimbern und Teutonen war zu einem grofsen, vielleicht zum gröfseren Teil ein Keltenzug. Aus Plutarch wissen wir, dafs die Cimbern und Teutonen auf den 3. Keltenzug sich beriefen; auch uns stellt sich der Teutonenzug als eine Fortsetzung der Keltenzüge dar. An derselben Stelle streift Kaemmel die Besiedelung Skandinaviens, die er von dem weiten Flachland zwischen Weichsel und Elbe aus geschehen läfst. Aber nach der Archäologie der skandinavischen Bodenfunde sind Germanen seit den Anfängen ihrer europäischen Niederlassungen in Skandinavien gewesen. Die Ansicht Müllenhoffs, der die Besiedlung Skandinaviens in die Jahre 1000 bis 400 v. Chr. verlegt, scheint sich gegenüber den Funden der Archäologen nicht halten zu lassen. Bereits um 2500 v. Chr. safsen darnach in Südskandinavien und Dänemark Germanen. Vgl. Kossinna im Korrespondenzblatt der anthropologischen Gesellschaft 1895. Seite 44 werden Chatten und Hessen identifiziert; denn nur so ist doch wohl Kaemmels Parenthese Zeile 5 von unten aufzufassen. Seit Müllenhoff ist diese Gleichstellung oft wiederholt worden, z. B. soeben in dem inhaltreichen Buche von Friedrich Stein, Die Völkerstämme der Germanen nach römischer Darstellung. Ein Kommentar zu Plinius Natur. hist. IV 28 und Tac. Germ. c. 2 (Schweinfurt 1896, Seite 25). Aber die Gleichung *Chatten=Hessen* widerspricht der Chronologie der Geschichte der deutschen Lautverschiebung. Vorgermanischer Dental geht wohl über *tt* zu *ss* und nach langem Vokal zu *s* über, vgl. *mössa* (ahd. *muosa*)=*môþta* (Kluge, Vorgeschichte der altgermanischen Dialekte in Pauls Grundrifs der german. Philol. I 336). Aber mit diesem vorgermanischen Übergang ist bei den Chatten der historischen Zeit nichts anzufangen. Neben den *Chatto-warii*, den Chattenmännern, giebt es wohl einen Gau *Hattera*, aber nicht einen Gau *Hassera*. Müllenhoff fafste Chatti als falsche römische Schreibung für richtiger *Chaþti* oder *Chatþi*. Aber die Verbindung tþ oder þt ist ganz zungenbrecherisch. Über die Schwierigkeiten, welche der Identifizierung der Namen Hessen und Chatten gegenüberstehen, hat eingehend W. Braune im

4. Bande der Indogermanischen Forschungen gehandelt. Die Darstellung der irischen Mission bei Kaemmel Seite 60 f. erscheint zu sehr beeinflufst von den Schriften Ebrards (Die iroschottische Missionskirche 1873 und Bonifacius, der Zerstörer des Columbanischen Kirchentums auf dem Festlande 1882.). Amöneburg — so, nicht Ameneburg, wie bei Kaemmel Seite 61 steht, heifst jetzt (vgl. Gild, Landeskunde der Provinz Hessen-Nassau, 2. Aufl. 1895, Seite 17) die Stadt, welche mitten auf einem aus der Ohmebene aufsteigenden Basaltkegel malerisch gelegen, noch gegenwärtig durch eine Bonifaciuskapelle an den Apostel des Hessenlandes erinnert — läfst sich nicht als Schottenkloster nachweisen, als welches es bei Kaemmel schlankweg aufgeführt wird. Wohl ist es eine verbreitete Darstellung, dafs Bonifacius dieses schottische Kloster in ein römisch-katholisches verwandelt habe. Aber Willibald, unsere einzige Quelle, weifs nichts von schottischem Christentum in Hessen. Die Iroschotten beschränkten sich auf Gebiete, die dem fränkischen Reiche angegliedert waren. Hessen aber war ein integrierender, nicht ein angegliederter Teil des Frankenreiches. Auch Heppe ist in seiner Kirchengeschichte beider Hessen (Marburg 1876) von den Ebrardschen Darstellungen zu sehr abhängig. Ein antirömisches, gar evangelisches Wesen des schottischen Kirchentums gab es nicht. Dafs Kilian in Hessen gewirkt hat, läfst sich mit nichts beweisen, auch nicht mit Kilianskapellen. Das wichtigste Argument gegen Heppe ist das völlige Schweigen der Bonifacischen Quellen.

Im zweiten Teile seines Buches will Kaemmel noch drei Abschnitte bringen: die landeskirchlich-ständische Zeit, die preufsisch-österreichische Zeit, die deutsche Kaiserzeit. Möge es dem Verfasser recht bald vergönnt sein, die Fortsetzung zu veröffentlichen. Schon ein Blick auf die Hauptabschnitte der Kaemmelschen Darlegungen läfst erkennen, wie gewunden der Gang der deutschen Geschichte ist, welche Gröfse und welch tiefe Tragik sie birgt. Daraus folgt, wie viel Ursache gerade wir Deutschen haben zum Stolze auf der einen, zur Selbsteinkehr auf der andern Seite. Denn — und dieses Wort hat Kaemmel zum Motto seines Buches gewählt — „die Menschen sind die Zeiten“.

2) **W. Martens, Leitfaden der Geschichte** für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. II. Teil: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Hannover 1896, Manz & Lange. 328 S. 8. 2,80 M.

Rasch ist dem ersten Teil des Martensschen Leitfadens für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, den Referent in dieser Zeitschrift 1897 S. 163 ff. besprochen, der zweite gefolgt. Dieselbe klare und wohldurchdachte Darstellung eines recht reichlich bemessenen Stoffes, dasselbe Geschick auch schwierigere Verfassungsangelegenheiten dem Verständnis der jugendlichen Leser nahe zu bringen, dieselbe pädagogische Routine in Auswahl und

Gruppierung, dieselbe angenehm und übersichtlich ins Auge fallende äufsere Ausstattung, alle diese Eigenschaften, die dem Leitfaden für die Geschichte des Altertums eigentümlich sind, müssen auch der Vorführung von Mittelalter und Neuzeit nachgerühmt werden. Referent steht nicht an, dieses neue Lehrmittel in die Reihe der besten einzustellen, die wir überhaupt besitzen. Angenehm berührt auch an diesem zweiten Teile die taktvolle Verwertung der neuesten Forschungen, so der Untersuchungen von Sybels über die Entstehung der Kreuzzugsbewegung S. 50, so der Lehmann-Naudéschen Kontroverse über die Entstehung des siebenjährigen Krieges S. 188, nicht minder angenehm auch das rechte Nichtwissenwollen an der richtigen Stelle, so betreffs der Örtlichkeit der Varusschlacht S. 5. An diesem Gesamturteil können einzelne kleine Verbesserungsvorschläge nichts ändern, die hier im Interesse einer neuen Auflage angeführt werden. Warum der Wiener Kongrefs unserem deutschen Volke nach den ruhmvollsten Siegen ein so klägliches Ergebnis brachte, hätte S. 238, wenn auch in Kürze, angegeben werden sollen; ebenso wäre es S. 109 angebracht gewesen, den Unterschied des italienischen und deutschen Humanismus anzudeuten. Die Erklärung des Namens Germanen = „Nachbarn", die seit Zeufs sich zahlreicher Anhänger erfreut, ist doch nicht allgemein zugestanden. Wenn auch Jac. Grimms, Leos und anderer Meinung, der Name bedeute etwa so viel als „Rufer im Streit", jetzt wenig beliebt mehr ist, da auch die Kelten Streitrufer waren, so ist doch auch die Deutung „Bergbewohner" sehr wohl denkbar; vgl. darüber Kögel Anz. f. deutsch. Altert. 19, 10. Also war die apodiktische Form der Darstellung bei Martens S. 3 Anm. 1 zu vermeiden. Die Identifizierung S. 4 von Chatten und Hessen unterliegt schwerwiegenden Bedenken, da sie der Chronologie der deutschen Lautgesetze widerspricht; vgl. Braune im 4. Band der Indogerm. Forschungen. Martens nimmt S. 115 die von den Theologen immer wieder in Schutz genommene Fassung von Luthers Schlufswort auf dem Wormser Reichstag in die Darstellung auf: „Ich kann nicht anders; hier stehe ich, Gott helfe mir! Amen!" Aber diese in neuester Zeit viel erörterte Frage ist wohl in dem Sinne zu entscheiden, dafs Luther sich der kurzen Form „Deus me adiuvet. Amen" bediente. Vgl. Wrede in: Deutsche Reichstagsakten, Jüngere Reihe II 572 ff.

Marburg. Eduard Heydenreich.

Martin Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In drei Teilen. Freiburg i. Br. 1896, Herdersche Verlagshandlung. 3,80 M.

Der in dem vorliegenden Hilfsbuche gebotene Stoff ist in vollständiger Übereinstimmung mit den neuen preufsischen Lehrplänen von 1892; die von diesen getroffenen Änderungen be-

ziehen sich einmal auf die Einordnung kulturgeschichtlichen Stoffes, sodann fordern sie Aufklärung über unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung. Die wichtigsten Erscheinungen der Kulturgeschichte und die sozialpolitischen Belehrungen sind in weiser Beschränkung an die Person hervorragender Regenten angeknüpft, teils werden am Ende eines Zeitraumes in sich abgeschlossene kulturgeschichtliche Bilder eingelegt, um die innere Entwickelung in übersichtlicher Weise zu veranschaulichen (vgl. I S. 108, S. 131, III S. 258, S. 265, S. 365). Die Berücksichtigung der Kulturgeschichte hat den Verfasser genötigt, manchen unbedeutenden Namen und manchen untergeordneten Vorgang der Kriegsgeschichte zu unterdrücken, um den Umfang des Buches in erträglichen Grenzen zu halten.

Aber auch so ist es dem Verfasser gelungen, den grofsen Menschen und den weltbewegenden Vorgängen ihren Platz im Vordergrunde zu erhalten, gewifs eine unerläfsliche Forderung für die Mittelstufe.

Vor den meisten andern dem Ref. bekannten Hilfsbüchern zeichnet sich das obige durch eine übersichtliche Gliederung des Stoffes aus. Bezeichnende Überschriften werden „gewissermafsen als Vor- und Rückblick“ angewandt und durch den Druck augenfällig hervorgehoben. Durch die geschickt gewählten Kapitel- und Abteilungsüberschriften erhebt sich das Eigentümliche und Unterscheidende der Zeiträume zu einem wohlgegliederten Aufbau, aus dem Einzelbilder anschaulich hervortreten.

Die Darstellung ist klar, fliefsend, nicht allzu gedrungen, voll Leben und Wärme. Diese letztere Eigenschaft wird nach dem Vorgange von Herbst durch eingeflochtene Aussprüche, durch Hinweise auf Gedichte und einzelne Dichterstellen, sowie durch Anleitung zu Vergleichungen und Gruppenbildungen, auch zum Vorteil der Konzentration des Unterrichts, noch gehoben.

Als roter Faden zieht sich von Anfang bis zu Ende durch das Buch die national-politische Entwickelung des deutschen Volkes. In anschaulichen Zügen wird dargelegt, wie unsere Nation im Zustande der Zersplitterung in das Licht der Geschichte eintrat, wie die Franken zum ersten Male eine politische Einheit einer gröfseren Anzahl von Stämmen vermitteln, wie nach der Bildung von nationalen Staaten das deutsche Königtum unter Anlehnung und Mitbenutzung der kirchlichen Organisation und ihrer wirtschaftlichen Kräfte die auseinanderstrebenden Elemente unseres Volkes zusammenfafst und dann das Kaisertum den Deutschen den ersten Rang unter den Völkern Europas verschafft. Die Darlegungen der Beziehungen zwischen der staatlichen und kirchlichen Gewalt ist frei von Tendenz und mit historischem Sinne dargestellt. Objektiv ist auch die Darlegung des Zerfalles der centralen Gewalt bis zum westfälischen Frieden und die Verdienste der Hohenzollern um die Kräftigung des deutschen Staatsgedankens und die

Neugründung des Reiches. Vom westfälischen Frieden an bilden Gestalten der Hohenzollern den Mittelpunkt der politischen Geschichte. Sie gehen in der ersten Zeit unbewufst, später mit vollem Bewufstsein auf die staatliche Wiedergeburt des deutschen Volkes aus. Der Verf. betont mit Recht, dafs seit dem grofsen Kurfürsten die preufsischen und deutschen Interessen zusammenfallen, und kommt wiederholt auf die Gründe zurück, weshalb gerade Preufsen berufen war, die Neugestaltung Deutschlands durchzuführen, und mit welchem Rechte heute der preufsische Staat die führende Stellung in dem deutschen Reiche behauptet.

In religiöser Beziehung steht der Verf. auf positiv christlichem Boden. Eine besondere Hervorkehrung seiner katholischen Konfession hat Ref. nirgends wahrgenommen. Alle kirchenpolitischen Partieen sind ebenso unbefangen wie geschickt behandelt (vgl. I S. 125, S. 136, III S. 367). Auch an nichtkatholischen Anstalten kann das Buch den Schülern unbedenklich in die Hand gegeben werden, was bei sonst vortrefflichen Hilfsbüchern evangelischer Verfasser nicht immer der Fall ist.

Das Buch zeugt überhaupt von gründlichen geschichtlichen Studien. Erheblichere Unrichtigkeiten, ohne die es selten in einem neuen Geschichtsbuch abgeht, sind mir nicht aufgefallen.

Über Einzelnes wollen wir mit dem Herrn Verf. nicht rechten. Ob die Neuzeit passend mit dem Auftreten Martin Luthers begonnen wird, ist doch fraglich. Die Entdeckungen, die den Schauplatz der Geschichte auf die ganze Erde ausdehnen, die Ausbreitung des Humanismus und die Erstarkung der königlichen Gewalt in Frankreich, Spanien und England fallen in die zweite Hälfte des XV. Jahrhunderts. Lieber soll zum Schlufs anerkannt werden, dafs sich bei ungewöhnlich guter Ausstattung der Preis des Buches in mäfsigen Grenzen hält.

Prüm. J. Asbach.

---

1) Ferdinand Schultz, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. Dritte Abteilung: Geschichte des Mittelalters und des Zeitalters der Reformation. Mit erläuternden Abbildungen im Text. Dresden 1896, L. Ehlermann. VIII u. 243 S. 8. 2,20 M.

2) Andreas Zeehe, Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für die oberen Klassen der Gymnasien. Laibach 1896, Kleinmayr u. Bamberg. VI u. 223 S. 8.

Die Behandlung des Mittelalters auf der Oberstufe des Gymnasial-Unterrichts bietet grofse Schwierigkeiten. Einerseits reizt der Reichtum vorliegender Forschungen dazu an, über die dunklen Anfänge, die Staatenbildungen, Verfassungszustände, kirchliche Entwickelung u. a. eingehendere Mitteilungen zu machen; anderseits haben Altertum und Neuzeit gröfseren Anspruch auf gründliche Behandlung, weil sie zu vollkommnerer Entwickelung der Kultur gelangt sind. Die Lehrbücher werden beim Mittelalter sich ganz besonders einer einfachen, leicht fafslichen Darstellung

befleifsigen müssen, damit die im Stoffe liegenden Schwierigkeiten leichter überwunden werden. Die beiden vorliegenden zeigen ein löbliches Streben nach Klarheit, doch geht das erstere in der Anwendung des Grundsatzes übersichtlicher Einteilung öfters zu weit, indem es auch unbedeutendere Abschnitte, z. B. die Regierungen Albrechts I. und Ludwigs des Baiern, allzusehr einteilt. Besonders notwendig ist die Einteilung bei den die Kultur zusammenfassenden Abschnitten, die bei F. Schultz dem Ende jedes Zeitraums angefügt sind, während Zeehe sie nur beim Merovingerreich, bei Karl d. Gr. und am Ende der Stauferzeit abgesondert behandelt. Aber es ist zu wünschen, dafs in diesen Abschnitten die Einteilung gleichmäfsig sei; sonst wird das Merken der Verfassungs- und Kulturverhältnisse sehr erschwert. Schultz teilt bei Karl d. Gr. folgendermafsen ein: Das Oberhaupt, das Volk, Verwaltung, Gesetzgebung, Kirche, Ackerbau, Bildung; beim Jahre 1125 aber: Volkswirtschaft, das Land, die Stadt, die Stände, Heer, Rechtsprechung, der König; wiederum anders ist die Einteilung bei den mit 1273, 1519, 1648 endenden Zeiträumen. Zeehe unterscheidet für Karls d. Gr. Verfassung: König, Gliederung des Reiches, Rechtswesen, geistige Kultur, materielle Kultur; bei der Stauferzeit: Gliederung des Reiches, König, Reichsfürsten, Finanzwesen, Gerichtsverfassung, Städte.

Gehen wir auf den Inhalt ein, so haben beide Bücher es unterlassen, das schwierige Anfangskapitel über die Urzeit der Germanen an die Berichte von Cäsar und Tacitus so anzuknüpfen, wie es der Gymnasial-Unterricht erfordert; es finden sich nur einzelne Hinweise. Der Grundrifs von G. Richter führt die wichtigsten Stellen aus beiden Schriftstellern wörtlich an; dadurch wird das Verständnis sehr erleichtert. Im übrigen ist die Darstellung Zeehes, weil sie mehr erzählend gehalten ist, fafslicher als die gedrängte Übersicht der Urzeit bei Schultz. Letzterer hat seinem Buche durchweg einen Vorzug gegeben durch Einfügen von Abbildungen, aber gerade die erste, welche den Kopf eines Germanen zeigt, wie er von einem römischen Künstler als Porträtbüste aufgefafst ist, wirkt nicht begeisternd. Weiterhin folgen das Grabmal Theodorichs, die Kapelle in der Kaiserpfalz zu Aachen, die Pfalz zu Goslar, der Löwenhof der Alhambra, das Strafsburger Münster u. a., ganz vortrefflich; nur von der Marienburg möchte man mehr sehen als den S. 126 dargestellten Teil. Zeehe giebt recht eingehende Belehrung sowohl über die arabische Kunst wie über den romanischen und gotischen Baustil, er setzt das Zeigen von Abbildungen voraus.

Anfechtbar ist in beiden Büchern die Behandlung des deutschen Städtewesens. Zeehe giebt S. 160 klar die Einteilung in königliche, bischöfliche und landesfürstliche Städte, unterläfst aber die namentliche Anführung wichtiger Städte jeder Klasse, so dafs man kein Bild von der reichen Entfaltung gewinnt.

S. 178 giebt er von der Hansa ein ansprechendes Bild, aber nichts einzelnes über ihre Thaten; die Seekriege gegen Dänemark verdienten doch wohl Erwähnung. Beim Ausgang des süddeutschen Städtekrieges betont er den Sieg der Fürsten zu sehr; die „Demütigung" der süddeutschen Reichsstädte war nur vorübergehend. Bei Friedrichs III. Regierung hätte gesagt werden müssen, dafs sie Sitz und Stimme auf den Reichstagen erwarben, aber es ist nur der Krieg Albrecht Achills gegen Nürnberg angeführt mit dem irrigen Urteil: „er besiegelte den Niedergang der Reichsstädte". K. W. Nitzsch (Gesch. des deutschen Volkes 3, 370. 387) sagt mit Recht, dafs die Städte sich gegenüber dem Fürstentum behaupteten, und dafs gegen Ende des 15. Jahrhunderts Wohlstand und Kunstsinn bei ihnen zunahm.

Schultz unterscheidet S. 83 u. 132 die drei Klassen der Städte nicht hinlänglich und sagt an der letzteren Stelle (von der Stauferzeit): „Einige Städte (Lübeck, Wismar) werden reichsunmittelbar". Wismar? Unglaublich! Aachen, Frankfurt, Goslar, Nürnberg hätten als von Alters her freie Städte genannt werden müssen. Allerdings standen sie in der Stauferzeit noch unter der Aufsicht eines kaiserlichen Beamten, aber auch Lübeck hatte, nachdem es 1226 durch kaiserliche Urkunde als freie Reichsstadt anerkannt war, noch den kaiserlichen Gerichtsvogt bis 1247. Die volle Selbstverwaltung der Reichsstädte wurde erst durch das Interregnum möglich. Irrig ist die Behauptung S. 141, Rudolf von Habsburg habe in Lübeck keine Anerkennung gefunden. Nitzsch (3, 198. 200) erzählt ganz richtig, dafs der Lübecker Rat einen „falschen Friedrich", der als Unruhstifter auftrat, ertränken liefs und dem Könige die Reichssteuer der Stadt auf acht Jahre vorausbezahlte. Die Gesandten des Rats, welche im November 1274 vor König Rudolf zu Hagenau erschienen, erhielten von ihm die Bestätigung der Stadtprivilegien, das Versprechen, einen Schutzherrn nur mit Zustimmung der Stadt zu ernennen, und ein Verwendungsschreiben an den König von Norwegen (drei Urkunden im Lübecker Urkundenbuch 1, 354—356). Die Bedeutung der Städte am Ende des Mittelalters wird S. 176 f. ansprechend hervorgehoben.

Zeehe schreibt für die österreichischen Gymnasien; seine Darstellung des Altertums ist im Jahrgang 1892 dieser Zeitschrift S. 566 f. besprochen. Er schliefst das Mittelalter mit dem Jahre 1493 ab; anzuerkennen ist namentlich die objektive Darstellung der kirchlichen Verhältnisse. Als Ziel Gregors VII. bezeichnet er die „Theokratie, d. h. Herrschaft der Kirche über den Staat" und hebt hervor, dafs sich der Kaiser den Einflufs auf die Einsetzung der Bischöfe nicht nehmen lassen konnte, weil sie zugleich mächtige Reichsfürsten waren. Auf kurze Zeit wird die Theokratie durch Innocenz III. verwirklicht, aber zugleich beginnt mit den Waldensern die „Reaktion gegen die Verweltlichung der

Kirche"; auf den Sturz der Staufer folgt der Niedergang des Papsttums; die Notwendigkeit einer Kirchenverbesserung tritt im 15. Jahrhundert klar hervor. Die noch zu erwartende Darstellung der Neuzeit wird vermutlich zugeben, dafs auch eine Kirchentrennung geschichtlich berechtigt ist, wie schon im 9. Jahrhundert eine solche zwischen der griechischen und der römischen Kirche eintrat. Vielleicht wird sie auch zugeben, dafs das Ideal der Theokratie gegenüber den erstarkten Staaten der Neuzeit nicht mehr durchführbar ist, und, was noch wichtiger, dafs die Theokratie im Reiche des Geistes, die Scholastik, durch das Emporkommen des Humanismus besiegt worden ist.

Das norddeutsche Buch von F. Schultz hebt die geistige Gebundenheit des Mittelalters stärker hervor (S. 75 über die Cluniacenser, S. 113 Macht der Kirche in Denken und Glauben, S. 183 befreiende Wirkung des Humanismus) und weist, indem es die Darstellung bis 1648 führt, das gute Recht der Reformation nach. Etwas umständlich werden die politischen Verhältnisse, welche fördernd und hemmend auf die Reformation einwirkten, dargelegt. Mit Recht wird auch der Abfall der Niederlande in die deutsche Geschichte eingereiht; Frankreich und England dagegen werden gesondert am Schlufs behandelt. Unrichtig heifst es von Wallenstein, dafs ihm bei seiner Wiedereinsetzung „als Belohnung ein österreichisches Erbland und die Lehnsherrschaft über alle Länder, die er erobern würde, in Aussicht gestellt" sei; auch war er während des Jahres 1633 keineswegs ganz „unthätig" in Schlesien. Bei den Gebietsabtretungen des westfälischen Friedens durfte nicht unerwähnt bleiben, dafs Stadt und Bistum Strafsburg in die an Frankreich abgetretenen Gebiete nicht mit einbegriffen waren. Die dann folgende Darstellung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zustände giebt von den deutschen Städten wiederum ein falsches Bild, wenn S. 230 gesagt wird: „In den Städten war die Herrschaft der Geschlechter durch die Zünfte abgelöst, gegen die nun wieder von unten die niederen Bevölkerungsklassen andrängen, ... der Kampf der arbeitenden Klasse gegen die Kapitalherrschaft beginnt". Der Verfasser hat dabei wohl die im 16. Jahrhundert gegen die Fugger und Welser von Augsburg erhobenen Beschwerden im Auge, aber der dreifsigjährige Krieg brachte allgemeinen Notstand, und die Stadtverfassungen, schon vorher meist aristokratisch, gaben dem Aufstreben der Bürger weit geringeren Spielraum als im 15. Jahrhundert. Nach Herstellung des Friedens begann mühseliges Arbeiten, um Gewerbe und Landwirtschaft allmählich wieder emporzubringen; Bürger- und Bauernstand sind politisch und wirtschaftlich gesunken und bedürfen der Fürsorge wohlwollender Landesherren, die ihnen auch in manchen Staaten zuteil wird. Mit diesem Ausblick hätte der betreffende Abschnitt des Buches schliefsen müssen. — Diese Ausstellungen hindern nicht, dafs man

das Buch als ein nützliches, auf pädagogischer Erfahrung und eingehenden Studien beruhendes Hilfsmittel anerkenne.

Lübeck. Max Hoffmann.

Eduard Heydenreich, Aus grofser Zeit. Historische Festreden. Marburg 1897, Elwert. 130 S. gr. 8. 2 M.

Diese historischen Festreden, zum gröfseren Teil bei öffentlichen Schulfeierlichkeiten gehalten und vom Verfasser beim Rücktritte vom Amte seinen Schülern zugeeignet, führen, „von heil'ger Glut durchloht", in edler, schöner Sprache die Gestalten Kaiser Wilhelms II., König Alberts von Sachsen, Bismarcks und Moltkes vor das Auge des Lesers, nicht ohne zugleich auch den übrigen Heldengestalten des deutsch-französischen Krieges gerecht zu werden. Mit heller Begeisterung für Kaiser und Reich, wie sie namentlich auch aus der meisterhaften Sedanrede hervorleuchtet, verbindet der Verf. ein feines Verständnis für deutsche Stammeseigenart, die sich insbesondere in der Rede auf das Haus Wettin und dessen achthundertjährige Regierung und in der Charakteristik Bismarcks als eines echten Preufsen auf das angenehmste äufsert. Das Buch kann daher in unserer von sozialdemokratischer Verhetzung durchwühlten Zeit nicht warm genug, gerade auch für Schüler und Volksbibliotheken, empfohlen werden.

Die erste der in dieser Sammlung vereinigten acht Festreden berichtet über das Leben Kaiser Wilhelms II. bis zu seiner Thronbesteigung im Sinne des Dichterwortes:

Grüfs Gott, grüfs Gott viel tausendmal
Dich, Kaiser, Herr und Held!
Erglüh'n im jungen Morgenstrahl
Sieht Deinen Thron die Welt.

. . . .

Wie Wilhelm schwertgewaltig,
Wie Friedrich friedensmild:
So kraft- und lichtgestaltig
Erstrahlt Dein Kaiserbild.

Als besonders lehrreich für unsere Schüler können die Abschnitte über die gymnasiale Erziehung unseres Kaisers bezeichnet werden. Aufs anschaulichste wird uns hier vorgeführt, wie „Prinz Wilhelm" — so lautete der Namensaufruf — unter den Zöglingen des Lyceum Fridericianum zu Kassel verkehrte, wie der Sprössling des mächtigen Fürstenhauses, der einstige Erbe des deutschen Kaiserthrones dieselben Pflichten zu leisten, dieselbe Ordnung und Zucht zu befolgen hatte wie jeder andere Schüler. Ein lebhaftes Interesse flöfst ihm vor allen anderen Unterrichtszweigen die Geschichte ein. In seine Schilderung Alexanders d. Gr. legt er die ganze Wärme seiner Empfindungen für Gröfse und Ruhm. Auch die homerischen Kämpfe fesseln ihn sehr. Er setzt die

Iliade über die Odyssee, und Hektor ist sein Liebling. Als Schneeballschütze ist er ein Hektor, und solche homerische Kämpfe setzt er gern selbst ins Werk. In strenger Arbeit hat unser Kaiser die Zeit seiner Gymnasial- und Universitätsbildung verlebt, mitten unter den Söhnen des Volkes ist er erzogen worden, und als Bürgschaft für seinen zukünftigen Lebensgang durfte man es ansehen, dafs der Prinz dieselbe Ausbildung erhalten hatte wie die Besten der Nation. Es wird dann auch die weitere Durchbildung des Thronerben in allen militärischen und civilen Gegenständen vorgeführt und seine weitere Charakterentwickelung in den grofsen Zeiten deutscher Erhebung gezeichnet. „Die Hand der Vorsehung war es", sagt Heydenreich S. 9, „welche selbst mit in das Werk der Erziehung und Ausbildung eingriff, indem sie es fügte, dafs das Wachsen und Werden des dereinstigen Hüters des Wohles und Wehes eines grofsen Volkes sich in einer Zeit vollzog, die zu den gröfsten in der Geschichte gehört. War doch der junge Prinz Zeuge jener gewaltigen Erhebung des deutschen Volkes, der Niederwerfung Frankreichs und der Aufrichtung des Deutschen Reiches; und seine junge Seele erhielt dadurch einen Aufschwung, welcher für die Ausbildung seiner Gaben und Kräfte das Höchste erhoffen liefs. Es zeigte sich bald, dafs die Vorgänge jener grofsen Zeit den Prinzen Wilhelm in fast wunderbarem Mafse gereift hatten. Wie dem Soldaten seine Dienstjahre während einer Kriegszeit bei seiner Beförderung doppelt gezählt werden, so konnten für die Charakterentwicklung des Prinzen die eben durchlebten Jahre auch zwiefach in Anrechnung kommen. Es liefs auf ihn das schöne Wort sich anwenden, das der Dichter Platen einst einem zeitgenössischen Fürsten zugerufen:

> Dein Volk, Du kennst es. Jeglichem Zeitgeschick,
> Das ihm zu teil ward, fühltest und sannst Du nach,
> Und still in eigner Brust verheimlicht
> Trägst Du den lachenden Lenz der Zukunft".

Welche Politik der Kaiser nach innen und aufsen geführt hat, zeigt Heydenreichs zweite Rede. Hier sei nur auf die interessanten Ausführungen über die Sozialpolitik Wilhelms II. S. 20 ff. hingewiesen. Mit ernster Drohung gegenüber der Sozialdemokratie, aber auch mit thatkräftiger Fürsorge für die arbeitenden Klassen hat unser Kaiser die wichtigste unter allen politischen Fragen der Gegenwart zu lösen gesucht, wie eine starke Staatsgewalt die berechtigten Ansprüche der neuen Gesellschaft, insbesondere der Arbeiterwelt, erfüllen könne.

Die Festrede zum fünfzigjährigen Militärdienst-Jubiläum Sr. Majestät des Königs Albert von Sachsen schildert die Verdienste des sächsischen Monarchen um die deutsche Armee besonders in den Feldzügen der Jahre 1849, 1866, 1870/71. Manche weniger bekannte Einzelheit über die militärische Eigenart König Alberts

wird hier, z. B. aus den Arbeiten der Militärschriftsteller Rothenburg und Hönig, sowie aus den österreichischen und preufsischen Generalstabsakten mitgeteilt. Neben Kaiser Wilhelm I. ist König Albert von Sachsen in den Volks- und Soldatenliedern der Deutschen der gefeiertste Held geworden. Seine Waffenthaten bilden einen Lieblingsgegenstand namentlich der sächsischen Soldatenlieder, von denen einige aus Freytags historischen Volksliedern des sächsischen Heeres (1892) wiedergegeben sind.

Die Festrede zur Feier des achthundertjährigen Regierungsjubiläums des Hauses Wettin giebt in grofsen Zügen und weitem geschichtlichen Ausblick eine Darstellung der Geschichte der Wettiner seit den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart und zwar, auf besonderen Wunsch des Kreises, vor dem die Rede gehalten ist, mit näherer Berücksichtigung der Zeit seit der Beendigung des siebenjährigen Krieges. Mit jenem Regierungsjubiläum war die Enthüllung des Denkmals von König Johann verbunden; daher wird dieser ausgezeichnete, durch seine Dante-Arbeiten auch als Gelehrter und Dichter bekannte Fürst mit grofser Ausführlichkeit behandelt. Da die Rede vor dem Gewerbeverein zu Aue gehalten ist, so wird am Schlufs die landesväterliche Thätigkeit der Wettiner für Industrie und Bergbau, die Hauptberufsarten jener Gegend, noch besonders besprochen. Hier ruht Heydenreichs Arbeit auf sehr eingehenden Forschungen. Hat doch der Verfasser im Auftrag des Rates der Stadt Freiberg um dieselbe Zeit die Geschichte des sächsischen Bergbaues behandelt in der Festschrift „Die Beziehungen des Hauses Wettin zur Berghauptstadt Freiberg“ (Freiberg 1889) und denselben Stoff später ausführlich vorgelegt in seinem Buche „Geschichte und Poesie des Freiberger Berg- und Hüttenwesens“ (Freiberg 1892).

Die Rede auf den Tag von Sedan ist, wie das ganze Buch, durchzogen von sehr passend ausgewählten Aussprüchen alter und neuer Schriftsteller. Hier nur zwei Proben, welche die Darstellungsweise Heydenreichs bezeichnen mögen:

„Deutschland, bisher nur ein geographischer Begriff, jetzt auf einmal ein einmütig handelndes, beseeltes Wesen, einmütig im gerechten Krieg gegen den Erbfeind und in dieser Einigkeit Sieg auf Sieg verkündend — das ist noch heute dem Patrioten ein Lied „wie Orgelton und Glockenklang“. Unwillkürlich gedenkt man dabei der Worte, die ein attischer Redner sagte, als das Reich, das Jahrhunderte lang die gebietende Kontinentalmacht gewesen war, zusammenbrach und alle Verständigen inne wurden, dafs man an einem Wendepunkte der Geschichte stehe.

„Was ist“, sagt Äschines nach der Schlacht von Arbela, „in diesen Tagen nicht alles wider Hoffen und Erwarten geschehen! Das ist kein gewöhnliches Menschenleben; wir werden auch kommenden Geschlechtern ein Wunder sein“. (Heydenreich S. 77.) „Wenn auch du, du deutsche Jugend, du Hoffnung der kommenden

Zeiten, bei deinem Ringen nach geistigen Gütern, nach der Bildung, welche die Vorbedingung der Sieghaftigkeit ist, wenn du vor allem danach strebst, den zu deinem eigenen Heile festgestellten Schulgesetzen dich immerdar einzufügen, nicht aus sklavischer Knechtsgesinnung, sondern eingedenk des altklassischen Satzes, dafs wir deshalb den Gesetzen dienen, damit wir frei sein können: dann wirst du schon jetzt in deinem Berufskreise mit der That der Mahnung auch des Sedantages nachkommen:

Ans Vaterland, ans teure, schliefs' dich an;
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen".

Die Rede auf Bismarck führt diesen grofsen Staatsmann hauptsächlich als Einiger Deutschlands vor, wie er unter Überwindung der gröfsten diplomatischen Schwierigkeiten das Deutsche Reich zum Schlufsstein des europäischen Staatsgebäudes gemacht und damit in modernen Formen jenes mitteleuropäische Reich wieder hergestellt hat, über das die Hohenstaufen geboten.

Nun lenkt nicht mehr der Alte
Des Vaterlands Geschick;
Doch wacht noch hinterm Walde
Sein weifs umbuschter Blick.
Und kommt ein Sturm aufs neue
Und schwüler Wetterschein,
Wird Eckart der Getreue
Bei seinem Volke sein.

(Heydenreich 110.)

Den Schlufs bilden zwei sich gegenseitig ergänzende Reden, die zur Vorfeier des neunzigjährigen Geburtstages des Generalfeldmarschalls Grafen Moltke im Königlichen Gymnasium und beim Festkommers der Stadt Schneeberg gehalten sind. Wir müfsten die Reden ausschreiben, wollten wir im einzelnen angeben, wie Moltke hier nach allen Seiten seines reichbegnadeten Lebens geschildert wird „als ein treuer, selbstloser Diener seines Kriegsherrn, als ein guter, unsträflicher Mann" (Heydenreich S. 121). Auch die schriftstellerische Thätigkeit des grofsen Schlachtendenkers wird unter Einlegung von Proben aus seinen Werken erörtert. „Man hat seine Schreib- und Sprechweise mit derjenigen Gotthold Ephraim Lessings verglichen; und in der That erinnert Moltke an diesen kriegsmutigen Helden der deutschen Litteratur. Bei gleicher Knappheit in der Ausdrucksweise teilt der Klassiker der Strategie mit dem Klassiker der Kritik die gleiche Anmut, mag nun Moltke die Erfahrungen seines Berufs mitteilen, mag er über die beste Art geschichtlicher Darstellung reden, mag er die Mission des Christentums erläutern oder die Zustände der fremden Völker schildern, die er, ein vielgewanderter Odysseus, kennen gelernt hat" (Heydenreich S. 123f.). Das Buch endet mit Moltkes Mahnung, die nach der ganzen Sinnes-

weise dieser Reden auch als deren Motto auf dem Titelblatte stehen könnte:

Allezeit
Treu bereit
Für des Reiches Herrlichkeit.

Die beigegebenen ausführlichen Litteraturnachweise werden jedem willkommen sein, der, ohne eingehende Studien getrieben zu haben, in die Notwendigkeit versetzt wird, bei Schulfesten oder in Vereinen oder sonst bei feierlicher Gelegenheit als Festredner über vaterländische Gegenstände aufzutreten. Die Litteratur über Kaiser Wilhelm II. und König Albert von Sachsen dürfte nirgends so vollständig verzeichnet sein wie bei Heydenreich S. 127f. Aber auch zu den übrigen Reden finden sich dankenswerte Quellenzusammenstellungen, und wo Vollständigkeit nicht angestrebt ist, wird auf bibliographische Zusammenfassungen verwiesen. Das seinem gediegenen Inhalte entsprechend von der Elwertschen Verlagsbuchhandlung trefflich ausgestattete Buch sei nochmals aufs wärmste empfohlen.

Leipzig. F. M. Schröter.

G. Recknagel, Ebene Geometrie. Fünfte Auflage. München 1896, Th. Ackermann. VIII u. 222 S. 8. 3,00 M.

Schon das Vorwort zur fünften Auflage zeigt, dafs Verf. ein durchgebildeter Mathematiker ist, dem die neueren wissenschaftlichen Anschauungen über das Erfahrungsmäfsige unserer Geometrie geläufig sind. Was den Bertrandschen Beweis des Parallelen-Axioms betrifft, den am weitesten verbreiteten, so ist zu bemerken, dafs auch die Nicht-Euklidische Geometrie annimmt, dafs zu gleichen Winkeln gleiche Winkelfelder oder, wie Verf. sagt, „Winkelebenen“ gehören; die zutreffende Kritik des Bertrandschen Beweises findet sich im Programm von A. Schmitz, Neuburg a. D. 1884. Der Standpunkt des Verf.s mufs um so mehr hervorgehoben werden, als in jüngster Zeit Schottens Ausführungen im Verein zur Förderung des math. etc. Unterrichts bedauerlicherweise Anklang gefunden zu haben scheinen. — Es folgen dann „Vorbegriffe“ und Einleitung. Der soll noch gefunden werden, der diese Abschnitte so verfafst, dafs nicht gewichtige Einwände erhoben werden könnten. Ref. z. B. würde die ersten fünf Paragraphen fast sämtlich seinen Quartanern vorenthalten; nicht blofs 3, 7 und 8. Im § 9 wird ausgesprochen, dafs „geometrische Gröfsen“ gleich sind, wenn in ihnen gleich viel Punkte unterschieden werden können; aber z. B. bei der harmonischen Teilung unterscheidet man auf der endlichen Strecke von A bis B so viel Punkte, wie auf der unendlichen von B bis A; und wenn man durch Inversion eine Gerade in einen Kreis transformiert, so haben beide gleich viel Punkte. Auch § 15 ist an der Stelle, wo er steht, recht bedenklich; der (Archimedische)

Grundsatz: „Die gerade Linie ist die kürzeste Linie, welche zwischen zwei Punkten liegen kann“, hat erst Sinn, wenn der Begriff „Länge“ feststeht, und der kann erst von der Strecke aus abgeleitet werden. Aber Ref. ist weit entfernt, dem Verf. irgend welche Vorwürfe machen zu wollen; die Grundbegriffe der Geometrie starren von Klippen, da ist tadeln leicht und besser machen schwer. Wirklich ernstes Bedenken erregt dem Ref. nur die im ersten Teil „Kongruenz“ sofort erfolgende Definition des Winkels. „Die Gröfse der Drehung heifst Winkel“. Gleich im folgenden Paragraphen sieht sich Verf. genötigt klarzulegen, dafs die Gröfse der Drehung erst aus der des Winkels beurteilt werden kann. Die beiden Hauptauffassungen des Winkels, als Mafs der Drehung und als Flächengröfse, vereint die Definition: Der Winkel ist die Grenze des Kreissektors bei über jedes Mafs wachsendem Radius, sie ist auch dem Quartaner leicht zugänglich. Jedenfalls gehört der Kreis vor den Winkel, und wenn man statt all der Abstraktionen der einleitenden Paragraphen sobald als möglich zum Kreis übergeht, thut man sich und den Schülern den gröfsten Gefallen. Der Kreis kommt hier erst in § 89, soll denn nun vorher kein Dreieck aus den drei Seiten konstruiert werden? Lehrsätze wie § 26 sind so recht geeignet, den Schüler zu verwirren und ihm allen Geschmack an der Geometrie, die ihrem Wesen nach eine Experimentalwissenschaft ist, zu nehmen. Ref. will es gleich hier aussprechen, dafs das Buch im ganzen zwar eine anerkennenswerte inhaltreiche Leistung ist, dafs er sich aber von einer Befolgung des Ganges nur wenig Anregung des Interesses der Schüler verspricht, wie überhaupt von jedem Gang, der nicht genetisch an die Konstruktion anknüpft. Im I. Teil „Flächeninhalt der Figuren“, hat Ref. im ersten Abschnitt mit einigem Befremden die Satzgruppe des Pythagoras vermifst, welche doch erst mit Flächen zu rechnen gestattet, dem 2. Abschnitt, „Verhältnis der Flächen“, müfste eine Entwicklung des Begriffs „Verhältnis“ vorangehn. Dieser Begriff ist weitaus der schwierigste, der dem Schüler geboten wird. Der 3. Teil enthält die Proportionen, ausgedehnter als heute, wo die Gleichung längst die altgriechische Proportionenlehre ersetzt hat, nötig ist; der Gang des Verf.s bringt es mit sich, dafs Menelaos, Ceva und harmonische Teilung den Ähnlichkeitssätzen vorangehen. Der 4. Teil enthält die regelmäfsigen Polygone und die Cyklometrie. Der Verf. ist einer der wenigen, welche beweisen, dafs das ein- und umgeschriebene Polygon sich beliebig nahe kommen. Die Kreisberechnung ist das klassische Beispiel der antiken Grenzmethode oder besser, nach Zeuthen, Differentialrechnung; hervorzuheben wäre, dafs der Kern der Methode darin besteht, dafs die Existenz der Grenze, hier des Kreises, a priori feststeht. Für die 6. Auflage notiert Ref., dafs Stokes π auf 700 Dezimalen berechnet hat und dafs Archimedes als untere Grenze bereits $3^{10}/_{71}$

angegeben hat. Sehr dankenswert sind die Anhänge der einzelnen Teile mit vielen hübschen Konstruktionsaufgaben; Anhang 3 enthält eine Anzahl isoperimetrischer Sätze, für welche Ref. den Verf. auf das Programm von Friedrich Meyer (Halle a. S. 1890) aufmerksam machen möchte; der Baltzersche Beweis im § 256 dafür, dafs der Kreis den gröfsten Inhalt unter allen Figuren gleichen Umfangs habe, ist nicht einwandsfrei.

Strafsburg i. E. Max Simon.

Der obergermanisch-rätische Limes des Römerreichs. Im Auftrage der Reichs-Limeskommission herausgegeben von dem militärischen und archäologischen Dirigenten O. v. Sarvey und F. Hettner. Lief. III. Enthält aus Bd. II Abteilung B Nr. 21 Kastell Marköbel, aus Band III Abteilung B. Nr. 34 Kastel Niedernberg. Heidelberg. O. Petters. 22 und 15 S. 4. 5 Tafeln und eine Übersichtskarte. Preis 2,80 M.

1. Marköbel. Bei der Aufdeckung dieses Kastelles hat der Streckenkommissar, Prof. Wolff, die Arbeit, die er schon 1884 im Auftrage des Hanauer Geschichtsvereines unternommen hatte, fortgesetzt. Trotz der grofsen Schwierigkeiten, welche die Lage des Kastelles unter Häusern und Gärten der Grabung entgegenstellte, sind doch wichtige Ergebnisse gewonnen worden. Die Südmauer ist jetzt auf der südlichen Seite der Obergasse gefunden und dadurch die Breite des Kastelles um 12 m gröfser erwiesen worden, als man früher annahm. Die vier Seiten des Kastelles sind nunmehr in den Dorfplan eingetragen. Unter dem Thorwege der p. dec., die allein näher untersucht werden konnte, fand sich ein 1 m spannendes Tonnengewölbe, das wahrscheinlich zu einer Wasserleitung gehörte. Nahe der p. d. wurde ein Schnitt durch den ersten Graben gemacht: Berme 0,50 m breit, Graben: 7,50 m breit und 2 m tief. In dem sacellum befand sich auch hier ein unterirdisches Gelafs, das aus 5 Sandsteinen gebildet war und zur Aufbewahrung von Kostbarkeiten und Dokumenten diente. Die Fufsbodenplatte ist durch den regellos eingehauenen Stempel der 22. Legion als Werkstück bereits im Steinbruch gezeichnet gewesen. Eine Reihe von Postamenten nördlich vom praetorium läfst hier eine nach dem Hofe zu offene Säulenhalle vermuten. An der Nordwestecke wird die Gebäudereihe durch einen heizbaren Raum abgeschlossen. Da als Baumaterial auch Sandstein von Büdingen verwandt ist, da aufserdem Thon und Trinkwasser aus dem Gelände vor dem Pfahl benutzt worden ist, so sieht man, dafs die Römer nicht so ängstlich die Grenze gescheut haben, wenn ihnen von jenseits Vorteil winkte. Das Lagerdorf hat sich hauptsächlich im Süden, wo einige Keller ausgegraben sind, und im Westen, in der sogenannten kleinen Burg, ausgedehnt. Eine Strafse zog hier durch, dem Rheine zu. Eine andere führte von der p. d. nach Friedberg; auch von den Seitenthoren gingen Strafsen aus nach den nächsten Kastellen. Die

sogenannte hohe Strafse, die über Marköbel hinaus in den Vogelsberg zieht, schneidet den Pfahl da, wo er einen stumpfen Winkel bildet, ebenda, wo auch heute ein Quadrivium den Graben kreuzt. Zum Schlusse der gediegenen Arbeit erklärt W. den Namen Marköbel. Die älteste Form cavilla vom Jahre 839 ist keltisch, von den Römern übernommen und von den Germanen durch den Zusatz Mark von Bruchköbel unterschieden worden. Dafs übrigens dieser Zusatz von Markt und nicht von Mark = Grenze herkomme, scheint mir durch den Hinweis auf den mittelalterlichen Jahrmarkt (S. 17) nicht erwiesen. S. 18—22 werden die Einzelfunde (Münzen, Werkzeuge, Steine, Thongefäfse, Glasreste) u. s. w. aufgezählt.

2. Niedernberg. Auch hier hatte der jetzige Streckenkommissar Kreisrichter a. D. Conrady schon 83 und 84 gegraben und damals die bürgerliche Niederlassung sowie das Badegebäude gefunden. Aber erst 94 ist das Kastell selbst von ihm entdeckt worden. Leider aber sind hier die Grabungen noch mehr als in Marköbel erschwert. Bei der alten Schule kam ein mächtiges Mauerfundament zum Vorschein — aufgehendes Mauerwerk, das schwach gewesen sein mūfs, kam bei der Umfassungsmauer überhaupt nicht mehr zu Tage —, die abgerundeten Ecken sind festgestellt und damit auch die Ausdehnung des Kastelles, dessen Länge infolge einer späteren Einziehung der Rückseite um etwa 3 m variiert. Von den Türmen konnte wenigstens der nördliche an der p. pr., die ein Doppelthor gewesen ist, erkannt, die p. d. konnte nur unvollständig erforscht werden. Auch blieb es zweifelhaft, ob Zwischentürme vorhanden waren. Die Wallstrafse, die auf 20 m Länge an der Frontseite untersucht wurde, besteht aus einer 30 cm dicken Schicht aus Rollsteinen und festgestampfter Kiesdecke. Nur ein Graben umgab das Kastell. Am praetorium liefs sich nur die Rückseite untersuchen. Im sacellum, an das sich kleine Räume anschliefsen, zeigte sich auch hier die Spur des geheimen Aufbewahrungsortes. Das Badegebäude, das 95 nochmals untersucht wurde, lag zwischen Südostecke und Main. Kein Raum ist als Kaltwasserbad benutzt. Zu welchem Zwecke dagegen das sogenannte Ilbenloch, ein im seichten Mainwasser künstlich angelegtes Becken, gedient hat, kann erst eine spätere Nachforschung bestimmen. Unter den Einzelfunden sind 17 Stempel der 22. Leg. und 6 der coh IIII Vindelicorum abgebildet.

Wiesbaden. Friedrich Lohr.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Was man von einem Abiturienten vor 200 Jahren verlangte.

Jüngst kam mir ein kleines, vergilbtes Büchelchen in die Hand, dessen unbekannter Autor — anscheinend ein Nürnberger Professor — es 1726, vor bald zweihundert Jahren dem Druck übergeben hat. Die mit grofsem Aufwande von Fleifs und Gelehrsamkeit angefertigte Schrift trägt den Titel: „Vernünftiges Studentenleben, welches zeiget, Was sowol ein Candidatus Academiae, als auch ein würklicher Studiosus, bey dem Aufang, Fortgaug und Ende seiner academischen Jahren zu thun und zu lassen hat". — Das beigegebene Titelbild stellt in jener uns komisch berührenden, das Altertum und die Neuzeit verquickenden Art den jugendlichen Herkules am Scheidewege dar und trägt die Unterschrift: „Elige quod praestat, cura haec tibi proderit olim". — Beim Durchblättern des äufserst interessanten Buches gefiel Schreiber vorzüglich das erste Kapitel, das „von der nöthigen Vorbereitung eines Studierenden, ehe er auf Universitäten ziehet" handelt. Der Reiz zwischen den Anforderungen, die man vor zweihundert Jahren, und denen, die man jetzt an einen Abituriens stellt, Vergleiche zu ziehen und dazu anzuregen, deren Resultate des Humors und des Ernstes nicht entbehren, war von besonderem Einflufs auf den Entschlufs, dieses kleine Kapitel aus dem Schutt der Vergangenheit und Vergessenheit hervorzuziehen: zur Kurzweil den einen, zum Frommen den anderen; denn, sagt Seneca in seiner 27. Epistel:

„Nunquam nimis dicitur, quod nunquam satis discitur", das Gute kann nie genug gepredigt werden.

In dem ersten Paragraphen dieses Kapitels erinnert der unbekannte Verfasser den candidatus Academiae, den angehenden Studenten daran, dafs, wie für alle Dinge im Leben, so auch für das Studium eine gründliche Vorbereitung notwendig sei, und ruft ihm die bekannten Worte Ciceros ins Gedächtnis zurück, die jener in „De officiis" an seinen Sohn Marcus richtet: „Negotiis priusquam aggrediare, adhibenda est praeparatio diligens", deren Sinn sich mit der obigen Mahnung deckt. Man dürfe doch nicht „illotis manibus et pedibus ad sacra irrumpere, welches der Teutsche übersetzt: wie eine Sau zum Trog lauffen".

Der folgende Paragraph sucht uns davon zu überzeugen, dafs diese Mahnung zur gründlichen, vielseitigen Vorbereitung „sonderlich ein künftiger studiosus nicht zu neglegiren hätte", zumal bekannt wäre, „wie viele heut zu Tag sich auf studia legen, die sich doch weniger dazu schicken, als ein Esel zum Lautenschlagen". Die danach folgende Beschreibung einer Universität hat wenig Interesse für uns, um so mehr dafür der Paragraph 4, der uns eine Classifizierung und Schilderung der angehenden Studiosi giebt, so dafs eine wortgetreue Wiedergabe am Platze ist.

„Sehe ich vor das andere diejenigen an, so auf Universitäten ziehen, so finde ich, dafs dreyerlei Clafsen derselben können gemacht werden. Dann einige begeben sich dahin, weil sie, wie sie sagen, von ihren Eltern und Befreunden zum Studiosen destiniret worden, finden aber je länger je mehr, dafs sie zum Studieren gar nicht taugen, und besser gethan, wann sie ihrer Eltern Handwerk ergriffen hätten". Eine hierzu vom Verfasser selbst

gemachte, heute nicht minder zutreffende Bemerkung lautet: „dafs es solche thörichten Eltern gebe, welche meinen: weil die Voreltern alle studiret haben, ergo müsse der Sohn auch studiren; oder weil er zu keinem Handwerk taugt, ergo müsse er zu studiis tüchtig seyn, lehret die tägliche Erfahrung. Hingegen hat es auch vernünftigere Eltern gegeben, welche, ob sie gleich in hohen Ehren-Ämtern gesessen, dennoch ihre zum studiren untüchtige Söhne zu einer anderen ehrlichen Profession angewiesen. Ingenia coacta male respondent".

Die zweite Klasse bilden diejenigen, welche ohne genügende wissenschaftliche Vorbereitung ins akademische Leben treten, was doch allgemein Dank dem modernen Institut der Reifeprüfung, das wenigstens eine gewisse Gewähr leistet, für unsere Verhältnisse nicht mehr zutrifft.

„Die dritte aber kleineste Clafs machen diejenigen aus, welche nicht eher sich auf Universitäten, als bis sie die dazu gehörige Requisita haben, begeben, und diese sind es auch, aus welchen man mit der Zeit nützliche membra Reipublicae machen kann".

Nach einer Ermahnung zur Selbstprüfung und Erkenntnis, wobei Verfasser die Beratung mit einem älteren, unparteiischen, verständigen Mann vorschlägt, nach einer kurzen Erörterung der Frage, in welchem Alter man die Universität beziehen solle, wobei er nach dem Satze: „Verstand kommt nicht vor Jahren" das zwanzigste Jahr als das Reifealter annimmt, kommt er zu einer ziemlich ernsten Untersuchung der nötigen Geistes- und Gemütsgaben eines Abituriens. „Es mufs also ein Candidatus Academiae versichert seyn, dafs er 1) einen guten natürlichen Verstand habe von denen ihnen vorkommenden Dingen einen rechten Begriff zu machen, diese gegen einander zu halten, und aus deren Beschaffenheit Schlüsse zu formieren; 2) einen verbesserten Willen, vermöge dessen er gleichsam einen innerlichen Trieb, etwas gutes zu thun bewogen wird; 3) eine fähige Memorie gelesene und gehörte Dinge zu behalten; 4) ein gutes Ingenium, welches die Ideen, die sich die Memorie durch die Sension imprimieret artig zusammenzusetzen weifs, und durch eine Fiction, Divination oder artigen Schertz sich zuweilen angenehm machet; 5) ein scharfes Iudicium, welches eben wie das Ingenium Ideas zusammensetzet, jedoch diesen Unterscheid brauchet, dafs es alle Umstände auf das genaueste observieret und versuchet, ob die Hypotheses aus denen rationibus fliefsen. Wer nun seine Gemütsgaben also examiniret, und befindet, dafs er sie habe, obgleich nicht in einerley grad, derselbe kan sich gewifs persuadiren, dafs er zu denen studiis geschickt sey".

Wenn die nun folgenden Paragraphen sich mit der Prüfung der Frage beschäftigen, wieviel der angehende Studiosus von Sprachen und anderen Wissenschaften sich angeeignet haben müsse, und diese dem Candidatus selbst ans Herz legen, so ist ja unsere Jugend insofern glücklicher als ihre Leidensgefährten vor zwei Jahrhunderten daran, als diese Prüfung heutzutage von einer Prüfungskommission übernommen wird. Allein es interessiert uns Zeitgenossen einer „überbürdeten" höheren Schuljugend, einmal zu hören, welche Anforderungen vor zweihundert Jahren an einen „Abituriens" gestellt wurden.

Beginnend mit der bestgehafsten Sprachwissenschaft, der lingua eruditorum, der lieben lateinischen Sprache, ausgehend von dem glücklicherweise noch heute geltenden Satze: „kein Studiosus kan der lateinischen Sprach entbehren", stellt der Verfasser etwa diese Anforderungen: „Es

kann aber derjenige noch nicht lateinisch, der eine Chriam, Oratiunculam, Epistel aufsetzen, und so hin reden kan, sondern er mufs auch" — hier citiert er den Polyhistor Morhof — „de rebus dignis convenienter, apposite, ornate et copiose et ad indolem (im Geist der lat. Spr.) Romanae linguae" — „reden und schreiben können, welches man wohl auf Schulen lernen kan, und nicht nöthig hat, auf Universitäten solches zu spahren". Die Erörterung dieses Punktes schliefst mit folgenden beherzigenswerten Worten: „Dann was die Eymer bey einem Schöpffbrunnen, das ist die lateinische Sprach in allen Wissenschaften". In jener Zeit hätte man „eine Ehrenrettung des lateinischen Aufsatzes" nicht zu schreiben brauchen.

Von der sonderlich den angehenden Theologen berücksichtigenden Erörterung der Frage, wie viel man sich von der hebräischen, der syrischen und anderen orientalischen Sprachen anzueignen habe, um dem Worte ἐρευνᾶτε τὰς γραφάς (Joh. V 39) gerecht zu werden, „kommen wir auch zur griechischen Sprache, welche mit der lateinischen viele Connexion hat, und auf Schulen quoad principia und textum explicandum von keinem mufs negligiret werden, weil man sie in allen Studiis nützlich gebrauchen kann". Nicht uninteressant dürfte die Heranziehung eines ähnlichen von dem bereits erwähnten Morhof gemachten Ausspruchs sein: „Ein Theologus, Medicus und Philosophus mufs sie notwendig wissen. Sie schadet auch einem Juristen nicht, doch kan er noch ehr in seinem Studio ohne dieselbe zu recht kommen, als die übrigen drey". Es wird damit gewifsermafsen die moderne Streitfrage betreffs der Zulassung von Realschulabiturienten zu verschiedenen Studienfächern berührt. — Die Anforderungen in der griechischen Sprache waren jedenfalls damals nicht gröfser als heute; denn es heifst weiter: „Jedoch ist nicht nötig es so weit darinnen zu bringen, dafs man sie reden kan, genug wann man die besonderen dialectos verstehet, und durch Hülffe eines Lexici einen Autorem lesen kan, welches von einem fähigen Subjecto leicht wird zu erhalten seyn, weil sie quoad principia eine von den leichtesten Sprachen ist".

Was die modernen Sprachen betrifft, so scheint man auch vor 200 Jahren sich mit dem „decliniren, conjugiren und einen Autorem expliciren" zufrieden gegeben sowie die Aneignung einer guten Aussprache und der Fähigkeit, einen guten Brief zu schreiben, aufserhalb des Bereiches der Schule gewiesen zu haben. Dabei durften andere Disziplinen wie „Historie, Genealogie, Chronologie, Geographie", vor allem die mathematischen Wissenschaften nicht vernachlässigt werden. Ja, der Abituriens „mufs auch die nöthigsten Handgriffe aus der Red-Kunst wissen, dasjenige was er mit anderen zu thun hat, geschickt vorzutragen". — Ob eine derartige Disziplin in unserer papiernen Zeit keine Berechtigung hätte? — Beschäftigung mit Logik, Sittenlehre, Ökonomie wird zur Vorbereitung für das Universitätsstudium wenn nicht als erforderlich, so doch als sehr empfehlenswert hingestellt, schliefslich vor dem ne quid nimis, vor der Zersplitterung der Kräfte und Zeit auf zu viele Disziplinen gewarnt, damit man nicht „die sonst auf Schulen nothwendigere Dinge verabsäume".

Einer Warnung, sich bei zu schwächlicher Konstitution des Körpers dem Universitätsstudium, den „harten Kopff-Arbeiten" zuzuwenden, folgt die Ermahnung, ohne hinreichende, genügende Geldmittel und Patronen — letzteres würden wir Konnexionen nennen; man sieht, dieses wertvolle Institut ist keine Errungenschaft der modernen Gelehrtenrepublik — keinen Gelehrtenberuf zu ergreifen. „Und ob mir gleich nicht unbekanndt,

dafs Arme durch stipendia sich helffen können, auch aus solchen nachmahls die besten Leute worden sind, hingegen die am meisten Geld zu verzehren gehabt, wenig oder gar nichts gelernt haben; so ist doch auch mehr als zu wohl bekandt, wie elend sich solche Leute haben behelffen, und wie lange öfters warten müssen, bifs sie zu einem Stipendio gelanget sind". — „Non facile emergunt, quorum virtutibus obstat res angusta domi". Nicht immer siegt im Kampf des Lebens, wer in kümmerlichen Verhältnissen grofs wird.

Recht beherzigenswert sind die nun folgenden Äufserungen des unbekannten Gelehrten hinsichtlich des Zieles und des Endzweckes, „warum man auf Universitäten zieht". „Daran gar viele verstossen, und nur allein deswegen eine solche Lebensart erwehlen, weil sie gehöret, ihre Eltern hätten sie zum Studiren destiniret, oder weil sie glauben, man könne dabey commoder leben, ein vornehmer Mann mit der Zeit werden, und so weiter. Wie aber alles, so mufs keine andre Hauptabsicht bey dem studieren seyn, als dafs man mit der Zeit GOtt und dem Nechsten dienen wolle, und dieses zu erhalten, hat man sich ein gewisses Studium zu erwehlen, dabey vest zu bleiben, und invita Minerva nichts vorzunehmen".

Von den Schlufsausführungen dieses ungefähr 20 Abschnitte umfassenden Kapitels, die sich zunächst um die Wahl einer Universität, danach gewissermafsen um die Aussteuer des angehenden Studenten und schliefslich um das Abschiednehmen wie Verhalten auf der Reise drehen, interessieren uns nur wenige Punkte. Wenn es da u. a. heifst: „Wollte auch ein angehender Studiosus ein Stammbuch mit sich nehmen, könnte solches nicht mifsbilligen", so fällt uns die Szene aus Goethes „Faust" ein, in der Mephisto von dem Scholaren um ein Autogramm für das mitgebrachte Stammbuch angegangen wird. In den Händen der angehenden Studiosen unserer Zeit findet sich dieses Erbstück einer poesievollen Zeit leider nur selten vor; freilich darf und soll das Stammbuch nie ein Renommiergegenstand, sondern eine Quelle lieber Erinnerungen werden.

Weit mehr wird vielleicht den jugendlichen Leser die Anmerkung anheimeln, die bezüglich des „Abschiedes von Patronen, Praeceptoribus und guten Freunden" von dem klugen Verfasser gemacht ist: „Es giebt auf Schulen viele solche Grobiani, welche, wannen sie alle getreue Informationen genossen, dennoch wie die undanckbahren Guckguck (Kuckuck) davon ziehen".

Vor zweihundert Jahren und — jetzt!

Die zwölf Regeln endlich, welche „ein reisender Candidatus Academiae sich wohl zu imprimiren und zu practiciren" habe, ermahnen zur Höflichkeit und Freundlichkeit gegen Mitreisende wie zur Beherzigung des Wortes Trau, schau, wem!

So sollte vor 200 Jahren eines Abiturienten Aussteuer an Leib und Seele, Geist und Gemüt, Vermögen und Familie, Erziehung und Wissen beschaffen sein. Ob die Anschauungen des alten Professors veraltet sind, darüber zu entscheiden, bleibe jedem überlassen. Der eine wird noch dies, der andere jenes verlangen; vielleicht kommt auch jemand, der von dem angehenden Studenten verlangt, er solle aus dem Studierstübchen, aus dem Familienzimmer im Elternhause jenen sittlichen, schwärmenden Idealismus in die Welt des Realismus und Utilitarismus mitnehmen und unter der Schulbank den Horaz nicht liegen lassen — ob dessen Verlangen auch veraltet ist?

Danzig. Max Kahane.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Die deutsche Schule. Monatsschrift, herausgegeben im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rissmann. Erster Jahrgang (1897), 1. Heft. 64 S. Bezugspreis halbjährlich 4 M. Berlin u. Leipzig, J. Klinckhardt.

2. Festschrift zu der am 7. Januar 1897 stattfindenden Einweihung des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt a. M., herausgegeben vom Lehrer-Kollegium. Frankfurt a. M. 1897, Gebrüder Knauer. 174 S. 3 M. — Enthält neun Abhandlungen, darunter die Geschichte des Gymnasiums (mit Abbildung des Neubaues).

3. R. Heidrich, Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Zweiter Teil: Heilige Geschichte. Zweite, umgearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 1897, J. J. Heines Verlag. XV u. 604 S. 9 M, geb. 10 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 498.

4. Deutsche Schulausgaben von H. Schiller und V. Valentin. Dresden, Verlag von L. Ehlermann. — Schiller, Die Braut von Messina, herausgegeben von V. Valentin. 95 S. 0,50 M. — Goethe, Hermann und Dorothea, herausgegeben von V. Valentin. 72 S. 0,50 M.

5. W. Wilmanns, Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Erste Abteilung: Lautlehre. Zweite, verbesserte Auflage. Strafsburg i. E. 1897, Karl J. Trübner. XX u. 425 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1896 S. 700.

6. Molière, L'Avare. Edited with introduction and notes by E. G. W. Braunholtz. Cambridge 1897, University Press. XLVII u. 245 S. 2 sh. 6 d.

7. Thackeray's Snob Papers I—X. With annotations by G. Rydberg. Upsala 1896, Almquist, Wiksell u. Co. 110 S.

8. A. Holder, Alt-celtischer Sprachschatz. Neunte Lieferung (I—Lîv-ius). Leipzig 1897, B. G. Teubner. 256 S. 8 M.

9. G. Grupp, Die Öttingen-Wallersteinischen Sammlungen in Maihingen. Heft I: Handschriften-Verzeichnis 1. Hälfte (968 Nummern). Nördlingen 1897, Th. Reischle. 36 S. 1 M.

10. T. Lucretius Carus, De rerum natura. Buch III, erklärt von R. Heinze. Leipzig 1897, B. G. Teubner. VI u. 206 S. 5 M. (Sammlung wissenschaftlicher Kommentare zu griechischen und römischen Schriftstellern.)

11. Platonis opera omnia, rec. G. Stallbaum. VIII 2, editio altera: Sophista, rec. O. Apelt. Leipzig 1897, B. G. Teubner. VIII u. 217 S. 5,60 M.

12. Blätter für Haus- und Kirchenmusik, herausgegeben von E. Rabich. Langensalza, H. Beyer u. Söhne. Jahrgang I (1897) Nr. 1—3. — Vorläufig soll monatlich ein Heft von mindestens 16 Seiten Text und 8 Seiten Notenbeilagen erscheinen. Abonnementspreis halbjährlich 3 M. —

13. Elternhaus, Monatsschrift herausgegeben von A. v. d. Deken. Landeshut, P. Schultze. Jahrgang I (1897), Heft 1. Preis für den Jahrgang 3 M

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Hölzelschen Anschauungsbilder im fremdsprachlichen Unterricht.

Das war ein guter Griff der Hölzelschen Verlagsfirma, als sie den Vertrieb der Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht übernahm. Der Gedanke, dafs die Anschauung die Seele des Elementarunterrichts ist, zuerst in seinem vollen Umfange von jenem opferfreudigen Czechen erfafst und vertreten, hat überall Eingang gefunden und sich trotz aller Modeschwankungen, welche auch die Didaktik nicht unberührt lassen dürfen, siegreich behauptet. Die Reihe der Anschauungsbilder ist nunmehr schier endlos. Volksschullehrer, die von künstlerischer Auffassung oder Darstellung herzlich wenig verstanden, Maler, die die Bedürfnisse der Schule noch weniger kannten, Verleger, die ein Geschäft machen wollten: sie alle bemühten sich, den Kleinen einen orbis pictus zu schaffen, der selbstverständlich alle Mängel aufweisen mufste, die unberufene Meister ihren Elaboraten vermachen, abgesehen davon, dafs die Bilder meist zu klein waren und durch ihre Überfülle verwirrten. Da erschienen Hölzels vier Jahreszeiten, die in ästhetischer und didaktischer Beziehung bis jetzt unerreicht dastehen. Die neue Folge von vier Bildern ist den Fachkreisen nicht minder willkommen gewesen. Nicht mit Unrecht kann der Herausgeber behaupten, dafs auf ihnen „anstatt des toten, leblosen, aus seinem Zusammenhange gerissenen Gegenstandes, für den das Kind gar kein Interesse hat, das Leben mit all seinen anregenden Erscheinungen, der Mensch in seinem Thun und Treiben, die Natur mit all ihren unerschöpflichen Schönheiten und Rätseln“ in den Bereich der Darstellung gezogen ist. Gerührt und stolz erkennt der Abc-Schütze seine Umgebung wieder. Das Arbeiterkind zeigt die Axt, die Säge, den Spaten, der Bauernjunge die Egge, das Butterfafs, die Ferkel fütternde Magd, das Stadtsöhnchen die Pferdebahn, die Anschlagssäule. Hier wird gesät, dort geerntet; hier beschlägt der Schmied die Pferde, dort trägt das alte Mütterchen Reisig aus dem Walde nach Hause. Und dieser artige Spitz, wie sucht er emsig und verständnisvoll den Ringel-Ringel-Rosenkranz der

Kinder mitzumachen! Und ist das nicht ein Wasser, das im heifsen Sommer unwiderstehlich zum Einspringen ins Corps Badensia lockt? Wo hat aber der Junge da seine Augen? Die gefräfsige Ziege beifst ihm ja von seinem herrlichen Papierdrachen den Schweif ab! Gelt, kleines Kerlchen, du lernst noch nicht lange Schlittschuhlaufen! Verbeifse den Schmerz und steh' schnell auf, sonst lachen dich die andern Eisläufer erst recht aus! — So wird bei den sechs- bis achtjährigen Elementarschülern der enge Anschauungskreis der eigenen Beobachtung und Erfahrung gesichtet und erweitert, zugleich aber — was vielleicht ebenso wichtig ist — die Fähigkeit und Fertigkeit, die **Muttersprache** zu handhaben, gefördert und geübt.

Diesen Vorzügen haben die Bilder seit mehreren Jahren auch ihre Verwendung für fremdsprachliche Unterrichtszwecke in höheren Schulen zu verdanken. Für die alten Sprachen zwar ist es, aus leicht begreiflichen Gründen, direkt noch nicht geschehen, obgleich es nicht an Versuchen fehlt, wenigstens lateinische Bilderfibeln auf den Markt zu bringen, die ohne den obligaten Geschichtsballast und mit möglichster Beschränkung des Abstrakten die gefährdete Stellung des Lateinischen in der Sexta decken wollen. Für die neueren Sprachen dagegen haben aufser Alge, Kron, Bechtold und Ricken besonders Schmidt und Wilke die Bilder in vorzüglicher Weise zu verwenden verstanden. Das Unterrichtswerk des letzteren in englischer Ausgabe[1]) ist an mehreren Anstalten bereits in Gebrauch, und die Lehrbücher des vorhergehenden[2]) haben eine noch gröfsere Verbreitung gefunden.

Es würde sich wohl verlohnen festzustellen, ob Bilder überhaupt den Schüler auf die Dauer fesseln, da die Malerei — man braucht deshalb nicht ganz auf Lessing zu schwören — doch nur eine Nachbildung von Körpern ist und von etwaigen Handlungen nur einen einzigen Augenblick nutzen kann, der, mag er auch der fruchtbarste sein, dem Knaben die Erzählung von dem vollständigen Hergange nicht ersetzt; dann, ob die Hölzelschen Bilder insbesondere ihn mit ihren Rundreisen im gröfstenteils eigenen Anschauungskreis, mit ihren Darstellungen aus Nirgendheim[3]), die an keine bestimmte, wirkliche Örtlichkeit gebunden sind, nicht ermüden, da ihn nicht der Begriff, sondern nur das Individuum interessiert. Andererseits wäre es eine nicht minder dankbare Aufgabe, den Beweis zu führen, wie die Bilder, bei der Fülle des Stoffes, jedem etwas bieten, wie sich bei ihnen aufs bequemste alle die ausgeklügelten Interessen der Herbartschen Epigonen entwickeln lassen. Auch möchte die auffallende Er-

---

[1]) Eine französische Ausgabe ist ebenfalls schon erschienen.

[2]) Rofsmann und Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache; Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache.

[3]) Seelig, Programm Bromberg 1895.

scheinung, dafs ein und derselbe Unterrichtsstoff, in derselben Bearbeitung, den siebenjährigen Elementarschüler wie den zehnjährigen Sextaner der Oberrealschule, den 13jährigen Quartaner bezügl. Tertianer wie den 17jährigen Obersekundaner oder Primaner befriedigen kann, einer Untersuchung wert sein. Allein theoretische Erörterungen mögen hier auf sich beruhen, nur die praktische Seite will ich ins Auge fassen.

Wie weit ist eine fremde lebende Sprache in der Schule zu erlernen? Es wäre eine köstliche Naivität zu behaupten, dafs sie als Ganzes zu erlernen sei, ungefähr so, wie jeder nach seinem Bildungsgrade die Muttersprache beherrscht. Selbst wenn das möglich wäre, müfste man es im Interesse einer vaterländischen Erziehung bedauern. Es kann demnach nur ein Ausschnitt sein. Für die alten Sprachen hat eine man darf wohl sagen internationale Tradition und Methode, die von den Erfahrungen einer tausendjährigen Geschichte zehrt, unter Beihilfe eines mehr oder weniger gelinden Druckes von Verordnungen wie sachkundiger Leiter und Revisoren, einen Kanon geschaffen, der, um gleichmäfsigere Erfolge zu ermöglichen, vielleicht auch den neueren Sprachen gut thäte. Da ist teilweise von Sexta, bezügl. Tertia bis Prima Vokabel für Vokabel, Regel für Regel, Kapitel für Kapitel ausgesucht und festgesetzt, so dafs Willkür von Seiten der Unfehlbaren, das unsichere Tasten besonders jüngerer Lehrer, die oft wegen ihres gründlicheren Wissens einer gröfseren Erfahrung und Belehrung bedürfen und fähig sind, gar nicht vorkommt. Nicht nur Lektüre und Grammatik, schriftliche und mündliche Übungen, sondern auch alle Klassen stehen in engster Wechselwirkung zu einander. Ein Wort, das Cäsar, Livius, Cicero nicht gebrauchen, wird man vergeblich im Sextaner- oder Quintanervokabular suchen, und kein Tertianer braucht mehr eine Verbalform zu lernen, die Xenophon und Thukydides vermeiden. Kurz, nichts wird in perpetuam rei oblivionem gelernt, und besonders das im Anfangsunterricht Gelernte ist ein *κτῆμα ἐς ἀεί*. Für die neueren Sprachen aber ist durch die gegenwärtig geltenden Lehrpläne der meisten deutschen Staaten das Ziel nur nach einer Richtung hin festgelegt. Nämlich im Verständnis des gedruckten Französisch bezügl. Englisch sollen neunklassige höhere Anstalten den Schüler so weit fördern, dafs er nicht zu schwierige Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte lesen kann. Selbstverständlich nur schönwissenschaftliche; nur dem Oberrealschüler dürfte Fachwissenschaftliches insoweit zuzumuten sein, als sein Wortschatz nach der technischen und kommerziellen Seite eine besondere Erweiterung erfahren hat. Der Lektürestoff bewegt sich deshalb zwischen irgend einer Auswahl moderner Prosa einerseits und Shakespeare bezügl. Molière andererseits. Mit Recht wird die Kenntnis wenigstens eines Stückes des letztgenannten Dichters für die Abiturienten aller dieser Anstalten gefordert. Denn wenn

sie in die Meisterwerke der Epik, Tragik, Lyrik, Geschichtsschreibung und Redekunst eingeführt worden sind, so liegt es im Interesse einer harmonischen Ausbildung, dafs sie mindestens ein mustergültiges Lustspiel kennen. — Nun möge man sich die folgenden Abschnitte aus Wilke und Schmidt durchlesen.

1. (Wilke, Heft II S. 2). Les porcs grognent — les coqs chantent — les poules gloussent — les poussins (poulets) piaulent — les colombes (pigeons) roucoulent — les chevaux hennissent — les chiens aboient — les agneaux bêlent — les vaches meuglent (Druckfehler für beuglent) — les chats miaulent[1]).

2. (Wilke, Heft III S. 3). Les épis pleins de graine penchent vers la terre. Les faucheurs, tenant leurs faulx des deux mains, coupent les plantes par la tige. Un mouvement de la faulx met le blé coupé en javelles. L'un des faucheurs aiguise sa faulx avec une molette, qu'il remet ensuite dans le fourreau pendant à sa ceinture de cuir. Comme ses camarades, il est légèrement habillé; sur la tête, il a un chapeau de paille à large bord, les manches de sa chemise sont relevées au-dessus du coude; il porte aussi un tablier bleu, qui couvre son pantalon etc.

3. (Schmidt, S. 111). The *cutler* sends a knife to cut a slice of bread, the *glass-blower* a tumbler for water and beer, and the *tinsmith* a saucepan to cook our dinner. The *mason* builds us a house, the *carpenter* and *joiner* fit it up, and the *painter* and *paper-hanger* have each to share in the work before the house is finished.

4. Huntsman, Dogs (Schmidt, S. 69). Does the dog belonging to the huntsman chase and worry the geese? No, instinct tells him that geese are no game for him, besides he is too well-bred to chase and worry poultry! What kind of dog is it? This kind of dog is called a setter or pointer; the other is a dachshund. Do you know what setters are trained to do? They are trained to stand still when they see the game, and to wait till the gun is fired; then when the sign is given, to go and find de game and bring it to their master. What game has the huntsman shot? A couple of hares. How is the gun carried? It is slung over the sportsman's shoulder in a gun-strap, the butt downwards, the muzzle pointing upwards. What has the huntsman got in the pouch at his side? He has got a flask of powder, and one of shots and some cartridges.

Dafs nach Durchnahme und Aneignung solcher Stücke der Schüler aufser der kommunen Scheidemünze *le*, *the*, *fait*, *bring*, *chien*, *dog* kaum etwas gewonnen hat, das ihm die Lektüre Molières, Shakespeares oder irgend eines andern der üblichen französischen

---

[1]) Schmidt vervollständigt dieses Menageriekonzert noch auf folgende Weise: l'âne brait — le mouton bêle — le dindon glougloute — la dinde glousse — le canard cancane — le corbeau croasse — la grenouille coasse — l'abeille bourdonne — le loup hurle — le lion rugit — le serpent siffle.

und englischen Schulautoren erleichtern könnte, dürfte wohl jedem klar sein; nicht minder mufs man dann aber zugeben, dafs ein derartiger Lernstoff ein totes Kapital bildet, welches, da kaum verwendbar, ohne fortgesetzte Wiederholung immer mehr zusammenschrumpft und zuletzt nur als unscheinbares Residuum an die verlorene Zeit und Mühe erinnert.

Anders verhält es sich mit dem Verständnis des lebendigen Wortes. Den Ausführungen jener Methodiker, die unter dem Schlachtrufe des Vietorschen Quousque tandem die eigenartige Stellung der neueren Sprachen gegenüber den klassischen schliefslich auch etwas einseitigen Pädagogen klar gemacht haben, kommen die preufsischen Lehrpläne insofern entgegen, als sie mit aller Entschiedenheit Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprachen vorschreiben. Nur im scheinbaren Gegensatz dazu steht die Anweisung, dafs in IIA bis IA der Gymnasien alle 14 Tage, also, wenn es gut geht, in jeder vierten, bezügl. zu jeder vierten Lehrstunde[1]) eine schriftliche Übersetzung aus dem Französischen anzufertigen ist, eine Anweisung, welche die ministerielle Erklärung, dafs gelegentliche Übersetzungen ins Französische nicht durchaus zu untersagen sind, nur bestätigt hat. Freilich entspricht sie nicht ganz dem Bestreben, das schriftliche Beiwerk möglichst einzuschränken, und ein Vergleich mit dem Griechischen, wo auf derselben Stufe in je 24, oder gar mit dem Lateinischen, wo in je 42 Stunden eine Übersetzung ins Deutsche zu liefern ist, wäre hier nicht gut angebracht. Aber hieraus zu folgern, dafs es auch in den neueren Sprachen auf das Kennen, nicht auf das Können ankäme, möchte sich doch nicht empfehlen. Heifst es doch unmittelbar darauf: „Fortgesetzte Übungen im Sprechen in jeder Stunde“, und als Lehrziel wird ja für das Gymnasium einige, für das Realgymnasium und die Oberrealschule eine ausgedehntere Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der beiden Fremdsprachen gefordert. Vielleicht mit Absicht sind die Ausdrücke etwas allgemein gehalten. Erst eine längere Erfahrung, ein gröfserer Stamm von Lehrern, die auch sachlich ihrer Aufgabe gewachsen sind, werden den Umfang dieser Übungen genauer festsetzen können. Doch ist wenigstens die Richtung angegeben. Die methodischen Bemerkungen bestimmen nämlich Nachstehendes über die Sprechübungen: „Dieselben haben auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache zu beginnen und den ganzen Unterricht von Stufe zu Stufe zu begleiten. Die Form

[1]) In einer Provinz wurde einmal der Schlufs der Sommerferien auf den 27. Juli festgesetzt, d. h. der Unterricht fing wieder an, als die Hitze unerträglich zu werden begann. Kein Wunder, wenn da wohl wochenlang der Nachmittags- und teilweise auch der Vormittagsunterricht ausfiel; und dafs solcher Ausfall in erster Linie die sogenannten Nebenfächer, also auch das Französische trifft, dürfte kein Geheimnis sein. Nichtsdestoweniger ist die vorgeschriebene Zahl der schriftlichen Arbeiten erreicht worden.

dieser Übungen ist wesentlich die der Frage und Antwort; der Stoff dazu wird entweder aus der Lektüre oder von Vorkommnissen des täglichen Lebens entnommen. (In den Lehraufgaben steht freilich „im Anschlufs an Gelesenes sowie [und] Vorkommnisse u. s. w.“) Die mündlichen Inhaltsangaben sind nicht zu verwerfen, aber, als Monologe der Schüler, weniger geeignet, Freude am Sprechen und Übung im praktischen Gebrauch der Sprache zu fördern. Abgesehen von den Stunden für schriftliche Übersetzungen soll keine Stunde (in den Lehraufgaben ist diese Einschränkung — wohl als selbstverständlich — nicht gemacht) ohne kurze Sprechübungen vergehen“. Demnach sollen Lektüre und tägliche Vorkommnisse den Stoff zu den Sprechübungen liefern, auf volle Fertigkeit im Sprechen wird verzichtet.

Was fällt aber nicht alles unter den Begriff: Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens? Da läfst einer von den Reformern in seiner Grammatik *le pou* lernen, *carnaval*, *chacal* etc. dagegen nicht. Ein andrer sieht einen Ausflug nach Paris als etwas Ungewöhnliches an: er unternimmt deshalb mit seinen Söhnen eine Ferienreise nach Basel und mufs somit auf deutschen Eisenbahnstationen die unter dem Stichwort *Voyage* gelernten Vokabeln anbringen. Diejenigen, welche die Hölzelschen Bilder benutzen, machen natürlich ihre Schüler mit dem Fegen, Kochen, Holzhacken, Wetzen, Dreschen u. s. w. vertraut. Ich für mein Teil glaube einen Hinweis in dem Schlufssatz der methodischen Bemerkungen zu finden. Darnach soll der Unterricht die Grundlagen schaffen, auf denen sich eine volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprachen erreichen läfst, wenn man mit Franzosen oder Engländern verkehrt. Der Sprachausschnitt aber, dessen Beherrschung notwendig ist, um diesen Verkehr anzubahnen und zu ermöglichen, liefse sich doch mit einiger Sicherheit bestimmen. Denn dafs es geschlossene Stoffkreise[1]) giebt, die sich jeder derartig aneignen kann, dafs er sich in seinem Bereiche, mag dieser auch recht eng sein, fliefsend und richtig auszudrücken imstande ist, steht für jeden, der Beobachtungen machen will, fest. Ich bitte schon von der höheren Tochter abzusehen, die nach kaum einjährigem Aufenthalt bei der Neuchâteler Predigerfamilie oder in einem luxemburgischen Kloster jetzt, wie die Frau Mama versichert, perfekt französisch und englisch spricht (zwei Sprachen sind's mindestens!). Aber man höre sich den Portier jenes Hotels an: er weifs so ziemlich jedem Gaste in dessen Landessprache Bescheid zu sagen. Und welchen Respekt mufs der Reisende vor dem Dragoman in Konstantinopel oder dem Schaffner in den internationalen Exprefszügen bekommen! Dennoch möchte ich behaupten, dafs unser Durchschnittstertianer mehr Vokabeln kennt, als alle diese Leute, aber dafür beherrschen sie neben den

---

[1]) Fricke, Programm Bitterfeld 1896.

entsprechenden Wendungen ihren Wörtervorrat. Nun kommen nach Hopfenhausen, wo eine fast weltberühmte Bierspezialität gebraut wird, ein paar Engländer, um die Brauereien anzukaufen, den Geschäftsbetrieb zu erweitern und möglichst zu monopolisieren. Die Rekognoscierung des Geländes, die Unterhandlungen dauern wochen-, vielleicht monatelang. Wie viel Deutsch müssen sie können, um mit den Honoratioren des Städtchens in Verkehr treten, um Land und Leute, wie es der Gebildete in einem fremden Lande zu thun pflegt, beobachten zu können? Oder umgekehrt, welche sprachlichen Grundlagen im Englischen müfste der Deutsche in ähnlicher Lage haben. Weiter. Die Reichsregierung hat die Einladung zur nächsten Weltausstellung angenommen. Nun, der Chauvinismus, der in der französischen Hauptstadt selber nie allzu arg gewesen ist, wird da, wo es sich nicht nur um die gloire, sondern auch ums Geldverdienen handelt, wohl ganz unter den Tisch geschoben. Wir möchten daher die Gelegenheit benutzen, um neben den ausgestellten Wundern auch Paris und den Pariser kennen zu lernen. Wie viel Französisch ist uns dazu nötig? (Von den Realkenntnissen sehen wir ganz ab!) Zunächst, aufser den üblichen Höflichkeitsphrasen, ein Betriebskapital, das uns auf der Eisenbahn und dem Dampfer, im Hotel, Restaurant und Café, auf der Strafse und beim Kaufmann (trotz der lockenden Zusicherung im Schaufenster: „Man spricht Deutsch") forthilft; dann, wenn wir für die Leib- und Magenfrage genügend zu sorgen vermögen, Fonds, um die Kosten einer gewöhnlichen Unterhaltung und auch höherer Genüsse bestreiten zu können: wie Wetter, Kleidung, Hausgerät, Theater, Litteratur und Kunst. Absichtlich nenne ich Religion und Politik nicht. Einerseits kann man sich hierüber am leichtesten aus Büchern und Zeitschriften das nötige Sprechmaterial an Ort und Stelle beschaffen, andererseits möchten Diskussionen auf ihrem Gebiete, nicht dem Fremden allein, leicht Verlegenheiten bereiten. Auch die Sprache der Wissenschaft, der Berufsthätigkeit, das Argot im weitesten Sinne, kann nicht Sache der Schule sein, die nur eine allgemeine Vorbildung giebt. Doch auf der angegebenen Basis dürfte wohl jeder für den Anfang bestehen; ein dauernder Umgang thäte das übrige von selber. K. Plötz in seinem *Voyage à Paris* und R. Plötz in seinem *The Traveller's Companion* haben geschickt einen Teil des Sprachmaterials zusammengestellt; mit einer angemessenen Erweiterung, die besonders den letzten der oben genannten Sachgruppen zu gute käme, würde es durchaus genügen. Wie viel Vokabeln man sich für diesen Zweck aneignen müfste, dürfte in erster Linie von dem Lesestoff in der Klasse abhängen. Ich glaube aber, dafs etwa 800 ausreichen würden. Selbst wenn die Lektüre gewöhnliche Lebensverhältnisse gar nicht berührte, könnte sie auf die Dauer Wörter wie *père, brother, main, foot, aller, to do* u. s. w. nicht entbehren.

Nun prüfen wir, was die Hölzelschen Bilder — die angemessene Verwendung im Unterricht stets vorausgesetzt — in dieser Beziehung leisten. Da ist kein Zweifel, dafs sie die Sprechfähigkeit wecken und fördern. Mag man auch noch so sehr über das unermüdliche Vorzeigen und Abfragen der einzelnen Gegenstände mit *qu'est-ce? c'est! je montre! est-ce que je montre? that is! what is this? what is he doing?* spotten, immerhin ist es von grofsem Werte, dafs der Schüler, statt die Vokabeln aufzusagen, gleich in einem vollständigen Satze zu antworten gezwungen und gewöhnt wird. Versuche man nur später, etwa Sekundaner oder gar Primaner, die in den vorhergehenden Klassen nicht geübt worden sind, ein paar Worte fliefsend, mit dem natürlichen Satzaccent auszusprechen, dazu zu bringen! Der Erfolg ist da kümmerlicher Lohn. Und wie bestehen sie im wirklichen Verkehr! Übrigens würde es sich auch sonst, schon der Zeitersparnis halber — und natürlich, wo es angängig ist — empfehlen, den Schüler anzuhalten, dafs er *c'est la fenêtre* oder *this is the door* statt *la fenêtre* das Fenster oder *this door* diese Thür sagt. Selbstverständlich erhöht sich diese Fertigkeit bei den folgenden Bildern immer mehr. Somit müfsten wir mit dem Ergebnis ganz zufrieden sein. Allein, wenn wir näher zusehen, finden wir uns doch ziemlich enttäuscht. Denn der Hauptsache nach entpuppt sich da nur die Fähigkeit, mit Hilfe von vorher eingeprägten Redewendungen, die freilich immer länger werden, die auf den Bildern befindlichen Gegenstände zu benennen. Erst in zweiter Linie kommen Übungen in der Bezeichnung ihrer Eigenschaften, Thätigkeiten und Wechselbeziehungen zu einander. Wären die meisten von diesen Begriffskategorieen dem Schüler unbekannt, müfsten sie von ihm erst entdeckt werden, dann könnte man von einer direkten Spracherlernung reden. Aber im allgemeinen vollzieht sich der geistige Prozefs bei dem Schüler derart, dafs er z. B. das französische Wort nicht unmittelbar als Benennung der abgebildeten Objekte empfindet, sondern als französische Wiedergabe des deutschen Wortes[1]). Er sagt also nicht: Das ist (*c'est*) *une hirondelle*, sondern das ist eine Schwalbe, und Schwalbe heifst auf französisch *hirondelle*.

Gewifs ist das nicht die äufserliche und unfruchtbare Association von einem gedruckten Worte der Fremdsprache mit dem daneben stehenden Worte der Muttersprache, wie wir es an unsern Lehrbüchern gewöhnt sind. Jedoch zum Denken in der zu erlernenden Sprache, das doch zum Sprechen nötig ist, führt das auf einem weiten, fast endlosen Umwege. Äufserst beliebt sind ja von jeher Bücher, die alle möglichen Vorkommnisse und Gegenstände in Gesprächsform behandeln. Mag nun jemand solchen Dialog mit den fertigen Fragen und Antworten auch noch so

[1]) Seelig, Programm Bromberg 1895.

schön gelernt haben, er wird sich, selbst in dem betreffenden Stoffkreise, trotz der elegantesten Redewendungen, nicht besser unterhalten als einer, der sich über ein Gebiet einen Artikel aus dem Konversationslexikon eingetrichtert hat, vor dem Fachmann besteht, auch wenn er einige Namen und Daten besser bei der Hand hat. Wohl kann aber das vollständige Beherrschen einer Reihe von derartigen Dialogen, wenn sie bei entsprechender sprachlicher Mannigfaltigkeit inhaltlich in einander greifen, zu einer relativen Kenntnis der fremden Sprache führen, wie das Anlernen einer Artikelserie auch ein verhältnismäfsiges, nicht ganz flüchtiges Verständnis ermöglicht. Doch welch ein mühseliges Verfahren! Wer ein wirkliches sprachliches Können erreichen will, der mufs möglichst bald und oft zum freien Sprechen angehalten werden. Das Gängelband der bildlichen Anschauung leistet für den Anfang, und auch später, zur Abwechselung und Belebung des Unterrichts, gute Dienste. Ist aber mit der Klasse der Stoff des einen oder andern Bildes durchgenommen, so gewinnt sie bei den nachfolgenden nur insoweit, als sie längere Sätze bilden kann. Denn qualitativ ist doch wenig gewonnen, dafs der Schüler, der anfangs auf die Fragen: *Qu'est-ce que c'est?* oder *What is this?* mit *C'est le foyer* oder *This is the kitchen* antwortet, nachher die Fragen: *Pourrais-je croire que vous ne trouvez pas le tuyau de descente?* oder *Whom do you see skating here?* etwa mit *Vous ne pourriez croire que je ne trouverai pas le tuyau de descente* oder mit *I see here some gentlemen and ladies, boys and girls skating* beantwortet. Kurz, nachdem eine gewisse Zungengeläufigkeit an ungefähr zwei Bildern erzielt ist, erfährt sie darauf eine so geringe Steigerung, dafs sich aus diesem Grunde die Verwendung der übrigen Bilder nicht mehr verlohnt. Deshalb greift Schmidt auch zur direkten Anschauung, und Erzählungen, Gedichte, Märchen und ähnliche Lesestücke nehmen in seinen Lesebüchern, ja auch bei Wilke, einen viel gröfseren Raum ein als die Bearbeitung der Bilder selber.

In stofflicher Beziehung liegt die Sache nicht günstiger. Während die Redefertigkeit an und für sich alsbald zu einer nicht unbeträchtlichen, für den Uneingeweihten sogar recht verblüffenden Höhe gelangt, ist der Stoffkreis der Bilder nicht so beschaffen, dafs sein Besitz den sprachlichen Verkehr mit dem Ausländer erheblich erleichterte. Wir haben oben den Mindestbedarf von Sprachwissen, das für diesen Zweck nötig ist, annähernd festgestellt. Hingegen bringen die Bilder zuerst den Frühling, Sommer, Herbst und Winter zur Anschauung und stellen dann den Bauernhof, das Gebirge, den Wald und die Grofsstadt dar. Aufser dem letzten wüfste ich kein einziges, dessen gesamten Inhalt — dazu im Gewande der fremden Sprache — ich als besonders passend und wertvoll für irgend eine Klasse unserer höheren Lehranstalten ansehen möchte, und auch jenes

Bild hat den Nachteil, dafs es keine wirkliche Stadt zum Vorwurf hat. Mit Recht ist nicht etwa auch das Schulzimmer in den Kreis der bildlichen Darstellung gezogen. Der natürlichste Weg zur Erlernung jeder Sprache beginnt doch irgendwo in der unmittelbaren Umgebung des Schülers, und wenn der Klassenunterricht dieser Thatsache volle Rechnung trägt und hierbei das Verbum und nicht das Substantiv die erste Rolle spielen läfst, so ist damit einer der fruchtbarsten Kerne der Gouinschen Methode getroffen. Auf jeden Fall müfsten gleich beim Anfangsunterricht alle im Schulleben vorkommenden Thätigkeiten, unter grundsätzlichem Ausschlufs der Muttersprache französisch bezw. englisch genannt werden. Damit wäre nicht nur die formale Sprachfähigkeit aufs beste geweckt — besser als nach Durcharbeitung eines der Anschauungsbilder —, sondern auch das sprachliche Rüstzeug für die nachfolgenden Klassen geschaffen. Was nun alles für das Leben aufserhalb der Schule, für das wirkliche Leben, die Hölzelschen Bilder leisten, davon habe ich oben mehrfache Beispiele angeführt. Ich glaube, zunächst ist aus ihnen hervorgegangen, dafs sie zu viel bringen. Doch will ich hier noch erwähnen, dafs in Wilkes Wörterverzeichnis, welches sämtliche in seiner französischen Behandlung der acht Bilder vorkommenden Vokabeln enthält, deren ungefähr 3500 zählt! Andererseits ist es ebenso bedenklich, dafs sie zugleich zu wenig bieten. Wie sich bereits aus der Benennung der Bilder entnehmen läfst, sind die Stoffkreise, ihrer ursprünglichen Bestimmung gemäfs, zu beschränkt. Dieser Umstand macht sich sehr bald fühlbar. Denn es fehlt so ziemlich alles, was auf Theater, Kunst u. s. w. Bezug hat, wofür demnach neue Bilder beschafft werden müfsten; aber selbst in sprachlicher Beziehung möchte man so einfache Wendungen wie: „auf dieser Seite, das ist sehr billig, hier werden wir besser sitzen", vergeblich suchen.

Fassen wir nunmehr das Gesagte zusammen, so ist folgendes das Ergebnis. Werden die Hölzelschen Bilder dem fremdsprachlichen Unterricht zu Grunde gelegt, so ergiebt sich für das Verständnis der Litterarsprache eigentlich gar kein Gewinn; für die Beherrschung der Umgangssprache leisten sie nicht das, was von Schulen, die eine allgemeine Vorbildung geben sollen, gefordert werden mufs: formal ist es nur eine elementare Sprechfähigkeit, sachlich ist die richtige Mittelstrafse verfehlt.

Mithin ist die Verwendung der ganzen Bilderreihe nicht zu empfehlen. Wohl aber halte ich eine gelegentliche Verwendung einzelner Bilder in verschiedenen Klassen für durchaus angebracht. Eben sind bei derselben Verlagsbuchhandlung zwei neue Bilder, von denen das eine Paris, das andere London darstellt, erschienen. Es ist eine schwierige, vielleicht unlösliche Aufgabe, eine Weltstadt mit allen ihren wesentlichen Charakterzügen in einem

Bilde zu veranschaulichen. Mit Rom z. B. ist es allenfalls vom Pincio oder von S. Pietro in Montorio aus möglich, doch könnte ich weder für Paris noch viel weniger für London einen so geeigneten Standpunkt angeben. Mit der gröfsten Spannung rollte ich daher die beiden Bilder auf. In der That, von künstlerischer Seite her legen sie ein günstiges Zeugnis von der Begabung des Malers ab. Nicht mit Unrecht darf der Verleger versichern, dafs sie eine in hohem Grade charakteristische Vorstellung der zwei Riesenstädte geben, dafs sich die Eigenart zweier Völker mit überraschender Schärfe darin ausprägt; ein einziger Blick auf das Bild von Paris mache dem Beschauer klar, dafs er hier im Herzen eines hochbegabten, mit Sinn für den schönen und heiteren Lebensgenufs ausgestatteten Volkes lebe, während das Bild von London sofort ahnen lasse, dafs hier ein arbeitsames, ernstes Volk voll Kraft und Willensstärke walte: so habe man es hier mit wahrhaft typischen Bildern zu thun, deren Betrachtung in besonderem Mafse anregend und befruchtend auf die jugendliche Phantasie wirken müsse. Für das erste Bild hat der Künstler seinen Standpunkt über dem Quai des Tuileries zwischen dem Pont de Solférino und dem Pont Royal genommen. Damit hat er sich einen äufserst malerischen Vordergrund geschaffen. Die blaue Seine, zu beiden Seiten von prächtig grünen Baumreihen, und den weifsen, recht belebten Quais eingefafst, dann das gewaltige, sich am Horizont verlierende Häusermeer. Zugleich fällt links der Blick auf den eleganten Tuileriengarten mit seinen Rasenflächen, Teppichbeeten, Orangeriebäumchen und Statuen, sodann auf die langgestreckten Galeriebauten, die dereinst die Tuilerien mit dem Louvre verbanden, insbesondere auf die beiden Pavillons de Flore und de Marsan. Auch fällt dem Beschauer sofort Napoleons Triumphbogen auf, da er sich mit seinen Arkaden aus rotem Marmor und seinem bronzenen Viergespann, welches an Stelle der nach Venedig zurückgebrachten antiken Quadriga den First krönt, kräftig von dem saftigen Grün der Gartenanlagen und dem hellen Pflaster des Carrouselplatzes abhebt. Bald entdeckt man weiter nach rechts die Kuppel des Pantheon, und beim näheren Zusehen findet man den Palast des Institut de France, den Justizpalast mit der Sainte Chapelle, wie die stumpfen Türme von Notre Dame nebst dem einsam emporragenden Jakobsturm, auch kann man bei genauerem Suchen noch manche andere Denkwürdigkeiten, wie das Turmpaar der Sulpiciuskirche oder das kümmerliche Denkmal der Jungfrau von Orleans entdecken. Der Ausschnitt ist eben etwas zu grofs. Wir haben hier also eine Reihe von Namen, an die sich „eine Fülle von mannigfaltigen Beziehungen, von weit ausblickenden Anknüpfungen an Geschichte, Litteratur und Kunst" heftet. Aber bringt es wirklich das Charakteristische von Paris zur Anschauung? Ich kann leider die Frage nicht bejahend beantworten. Auf eine eingehendere Begründung

dieses Urteils verzichte ich an dieser Stelle, doch will ich Folgendes anführen. Die Bedeutung von Paris ist wesentlich historisch-politischer, künstlerischer und gewerblicher Natur. Wenigstens eine von diesen Seiten mufs auf einem Bilde, das für unterrichtliche Zwecke bestimmt ist, ganz klar, die anderen zum mindesten andeutungsweise zur Darstellung kommen. Wenn man mir weiter zugiebt, dafs der monumentale Charakter in erster Linie zu betonen ist, so wird man auch zugeben, dafs der auf unserm Bilde dargestellte Ausschnitt nicht der geeignetste ist. Denn was bietet er eigentlich? Die Seine, die zwar zur Belebung viel beiträgt, aber für Paris kaum die Bedeutung hat wie z. B. die Spree für Berlin, den Carrouselplatz mit den in der Ferne ziemlich kasernenhaft aussehenden Verbindungsbauten, die hauptsächlich erst unter Napoleon III. und der jetzigen Republik entstanden sind, und dann freilich eine der schönsten gärtnerischen Anlagen. Was sich sonst von monumentalen Bauwerken in der Häusermenge vorfindet, hebt sich zu wenig ab, als dafs es den Blick der Schüler einer ganzen Klasse auf sich ziehen und fesseln könnte. Wie wäre es dagegen, wenn man von einem erhöhten (ideellen) Standpunkt vor dem Louvre die Aussicht fixierte? Da käme im Vordergrunde Claude Perrault's berühmte Kolonnade, gleich dahinter das glänzende Prachtdenkmal der französischen Renaissance, die Hoffassade des westlichen Louvreflügels mit Goujons und Ponces plastischem Schmuck, darüber hinaus der Carrouselplatz, der Tuileriengarten, der Concordienplatz mit dem Obelisken, den herrlichen Springbrunnen — vielleicht sind auch die allegorischen Städtegestalten erkennbar —, zuletzt am Ende der sanft ansteigenden Avenue des Champs Elysées, sich scharf vom Horizont abhebend, der grofse Triumphbogen. Rechts würde der Blick auf die belebte Rivolistrafse und die Vendômesäule, links, jenseits der Seine, auf die goldglitzernde Kuppel des Invalidendoms und den Eiffelturm fallen. Fürwahr, vollständiger könnte sich das m o d e r n e Paris kaum irgendwo zeigen. Vielleicht liefse sich von demselben Aussichtspunkte ein ähnlich dankbarer Ausschnitt nach Osten und Süden, also nach dem mehr h i s t o r i s c h e n Paris, machen. Es würde da der Gesichtskreis umfassen: wieder einen Teil der Rivolistrafse, den Justizpalast, wo einst die französischen Könige residierten, das Rathaus, Notre Dame, das Pantheon, das Gegenstück zur Vendômesäule, die Julisäule auf dem Bastilleplatz, der Kirchhof des Père Lachaise und ganz am Horizont der Schlofsturm von Vincennes. Ich versage es mir, auf das Bedeutsame aller dieser Namen hinzuweisen; dafs das Ensemble auch malerisch wirken müfste, ist mir wenigstens unzweifelhaft. Photographische Genauigkeit möchte ich gar nicht beanspruchen: was für eine Enthaltsamkeit übt der Kartograph bei einer Schulwandkarte, welche Übertreibungen läfst er sich zu Schulden kommen! Aber auch so wird das Hölzelsche Bild von vielen mit Freuden begrüfst

werden, und auch ich möchte es beim Unterricht in den höheren Klassen verwenden. Denn zweierlei lernt daraus der Schüler gewifs: erstens, wie eine solche Stadt als Ganzes wirklich aussieht, dann die Hauptsache von dem grofsstädtischen Strafsen- und Verkehrsleben. Wenn nur die technische Ausführung vollkommener wäre! Die Seine giebt für den Vordergrund einen hübschen Grundton ab; aber die im Mittel- und Hintergrunde vorherrschende fast bleifarbene Abtönung wirkt bei nicht sehr günstiger Beleuchtung geradezu einschläfernd. Und wie häfslich macht sich ganz vorn der grofse, abgeblafste Tintenflecken, der wahrscheinlich den Schatten einer unsichtbaren Wolke repräsentieren soll! Von der Ausführung im Detail will ich lieber schweigen, wie sehr auch besonders die roten Kleckse, welche blühende Topfgewächse bedeuten, dazu herausfordern; denn die kann bei einem Bilde, das nicht allein aus der Ferne wirken, sondern zum Betrachten der Einzelheiten auch aus unmittelbarer Nähe gesehen werden soll, nicht sorgfältig genug sein. — Gelungener scheint mir in dieser wie in manch anderer Beziehung London, schon weil hier der Ausschnitt kleiner ist. Von der neuen Towerbrücke aus überschaut man die Themse, die Lebensader der britischen Metropole, mit den zahlreichen Nachen, Leichterschiffen u. s. w., rechts im Vordergrunde einen Teil des Towers und den östlichen, mehr industriellen Teil der turmreichen Altstadt, links die kolossalen Warenhäuser von Southwark; weiter im Mittelgrunde das zur Erinnerung an die grofse Feuersbrunst von 1666 errichtete „Monument“ mit seiner 13 m hohen Flammenkugel, das einen trefflichen Überblick über das ganze Treiben auf der gewaltigen London Bridge und in dem Hafen gewährt, und die mächtige Halle des Cannon-Street-Bahnhofs; dahinter kehrt das Sommerset-House seine wirkungsvolle, 240 m lange Vorderseite dem Flusse zu, und zuletzt ist, trotz der rauchenden Fabrikschlote und der — für Londoner Verhältnisse noch wenig — trüben Luft, deutlich das Parlamentsgebäude und die Türme der Westminster-Abtei sichtbar; fast in der Mitte findet das Auge einen befriedigenden Ruhepunkt in dem imposanten Kuppelbau der Paulskirche. Demnach bietet dies Bild inhaltlich mehr als sein Pendant. Natürlich gilt aber auch hier, mutatis mutandis, vieles, was ich oben bei der Besprechung von „Paris“ im allgemeinen gesagt habe; man kann mir also eine weitere Auseinandersetzung erlassen. Beide Bilder ergänzen sich aufs glücklichste, und wenn ich bereits angedeutet habe, dafs das erstere ein schätzenswertes Hilfsmittel für den Betrieb des Anschauungsunterrichts und zur Anknüpfung von gehaltvollen und bildenden Gesprächen in der oberen Klassenstufe ist, so kann ich von dem zweiten erst recht dasselbe behaupten. Daher zweifle ich auch nicht, dafs sie sich vielfach auch dort Eingang verschaffen werden, wo die übrigen Hölzelschen Bilder nicht benutzt werden. Der sehr billige

Preis (jedes Bild auf starkem Papier 5,20 M, auf Leinwand gespannt 6,50 M, auf Leinwand gespannt und mit Stäben 8,20 M) dürfte die Anschaffung nur erleichtern. Doch wird der Erfolg gröfser, wenn auf der vorhergehenden Stufe die Durchnahme etwa zweier Bilder, z. B. des „Gebirges" und vor allem der „Stadt", vorausginge. Freilich wäre dann zu wünschen, dafs die Schüler für die häusliche Beschäftigung eine Handausgabe der Bilder, wie sie für „Paris" und „London" bereits hergestellt ist, besäfsen, und dafs jeder dieser Abbildungen ein Vokabularium oder — besser noch — die Beschreibung in der fremden Sprache beigegeben würde. Denn ohne eine derartige Stütze kommt man zu langsam vorwärts, die Beigabe aber der fertigen Fragen und Antworten mufs, abgesehen von der alsdann unvermeidlichen Ablenkung und Unaufmerksamkeit während der Unterrichtsstunden, zum Auswendiglernen zu Hause und zum Abhören der gelernten Phrasen in der Klasse führen, was doch dem Zweck und Wesen der Sprechübungen durchaus widerspricht. Solche Beschreibungen, ohne irgend welche dialogische Zuthaten, hat für die vier Jahreszeiten der „Strafsburger Bilder", welche in Format, Inhalt und Ausführung den Hölzelschen sehr ähnlich sind, Lefèvre im XII. und XIII. Jahrgang der Franco-Gallia veröffentlicht und sie jetzt mit einem Wörterverzeichnis als besonderes Buch herausgegeben[1]). Sie sind in der Form recht geschickt; inhaltlich behandeln sie nicht nur alles auf den Bildern Dargestellte, sondern auch manches andere, das sich ungezwungen anschliefsen läfst. Freilich schwillt dadurch der Stoff so erheblich an, dafs für die Durcharbeitung der vier Bilder an 2500 Vokabeln nötig sind, und das dürfte selbst für Sexta, Quinta und Quarta der lateinlosen Schulen kaum vollständig zu bewältigen sein, besonders da auf diesen Klassen nach eigener Ansicht des Verf.s ein selbständiger grammatischer Unterricht, der vom zusammenhängenden Lesestück ausgeht, nicht gut zu entbehren ist. Aufserdem bin ich überzeugt, dafs trotz der schönsten Resultate, die die Verwendung des einen oder des andern der Bilder im genauen Anschlufs an Lefèvres Vorschrift haben wird, man nur ausnahmsweise alle vier in derselben Ausführlichkeit hinter einander behandeln kann, da diese beständigen Beschreibungen, mögen sie sonst noch so sehr dem Verständnis der Altersstufe angepafst sein, auf die Dauer unerträglich werden müssen, da sie im Stil noch viel weniger Abwechselung als im Inhalt bieten.

Zum Schlufs möchte ich noch auf eine beachtenswerte Arbeit hinweisen, nämlich auf Hermann Lewins Zwei kulturgeschichtliche Bilder in französischer und englischer Bearbeitung (Marburg, Elwert). Der Verf., welcher als Mittel zur

---

[1]) Lefèvre, Les Quatre Saisons représentées pour la leçon de conversation française d'après 4 tableaux appelés „Strafsburger Bilder". Cöthen 1897, Otto Schulze.

Anknüpfung seiner Sprechübungen die Lehmannschen Bilder (Leipziger Schulbilderverlag, F. G. Wachsmuth) benutzt, liefert uns hier in richtigem und gewandtem Französisch bezügl. Englisch eine Beschreibung des „Inneren einer Stadt. 15. Jahrhundert“ und des „Bürgerlichen Wohnhauses. 16. Jahrhundert“. Trotz einer ziemlich eingehenden Behandlung des reichen Stoffes hat er es doch verstanden, alle unwesentlichen Einzelheiten durch — Nichtbeachten kenntlich zu machen. Alsdann schliefsen sich aufs engste jeder Beschreibung etwa 100 Fragen mit den zugehörigen Antworten an. Auch sie sind in sprachlicher und inhaltlicher Beziehung sehr zur Nachahmung zu empfehlen. Wenn doch Hölzels „Paris“ und „London“, die vorläufig wohl, trotz aller Mängel, ohne Konkurrenz dastehen werden, eine ebenso geschickte Bearbeitung erführen!

Deutsch-Krone. A. Rohr.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Hermann Paul, Deutsches Wörterbuch. Halle a. S. 1896, Max Niemeyer. Erste Lieferung: A — Gebühr. 160 S. 8. 2 M.

G. Wendt verlangt in seinem Buche über den deutschen Unterricht, der Lehrer des Deutschen solle bei seiner Vorbereitung ein Wörterbuch zu Rate ziehen. Welches, sagt er nicht; er wird aber gewifs einverstanden sein, wenn ich das von Hermann Paul vor andern empfehle. Denn „dieses Werk wendet sich an alle Gebildeten, die ein Bedürfnis empfinden, über ihre Muttersprache nachzudenken. Insbesondere soll es ein Hilfsbuch für den Lehrer der deutschen Sprache sein, aus dem er sich Rats erholen und für den Unterricht geeignetes Material entnehmen kann“. Was es verspricht, hält es in vollem Mafse.

Schon das ist ein Vorteil, dafs es nur einen Band in handlichem Format (ungefähr 800 S.) bilden und für einen mäfsigen Preis (8—10 M) käuflich sein wird. Erreicht wird dies nicht etwa durch engen und kleinen Druck oder durch unverständliche Abkürzungen und hieroglyphische Zeichen, sondern durch weise Beschränkung und sorgfältige Auswahl des Stoffes, nicht minder durch eine prägnante und doch klare Darstellung. Das Werk enthält durchaus nicht alle Wörter und Wortformen: was allgemein verständlich ist und zum Verständnis der Sprache in Formenlehre oder Syntax nichts beiträgt, bleibt weg. Wo aber Lautform, Flexion, syntaktische Konstruktion einer Aufklärung zu bedürfen scheinen, da finden sie Berücksichtigung. Fremde Sprachen werden nur ausnahmsweise zur Vergleichung herangezogen, alle unsichern und gewagten Etymologieen fehlen, auch das Gotische, das Alt- und Mittelhochdeutsche erscheint nur da, wo es zum Verständnis der Form oder Bedeutung eines neuhochdeutschen Wortes wirklich etwas beiträgt. Paul richtet sein Augenmerk vornehmlich auf den innern Reichtum und das weitverzweigte Leben der Sprache. Wie die Wörter in ihren etymologischen Zusammenhang einzureihen sind, wie ihre verschiedenen Gebrauchsweisen sich zu einander verhalten, wie die Bedeutungen sich entwickeln und unter einander zusammenhängen: darüber erhalten wir ausgiebige Belehrung. Wenn irgend möglich, wird der verdunkelte Sinn tradi-

tioneller Verbindungen und sprichwörtlicher Wendungen aufgedeckt; die landschaftlichen Verschiedenheiten im Wortgebrauch werden angemerkt. Sehr willkommen sind die steten Hinweise auf die Abweichungen von der heutigen Sprache bei den Klassikern des vorigen Jahrhunderts und bei Luther in Bibel und Katechismus.

Wenn Jakob Grimm in der Vorrede zum ersten Bande des großartigen, von ihm unternommenen Werkes die Hoffnung äußerte, das Wörterbuch könnte „zum Hausbedarf und mit Verlangen, oft mit Andacht“ gelesen werden, so könnte man versucht sein, die Erfüllung dieser Hoffnung durch Pauls Buch als möglich anzusehen. Jedenfalls wird, wer es fleißig und mit Nachdenken benutzt, Klopstocks Urteil über unsere Sprache bestätigt finden: an mannigfaltiger Uranlage zu immer neuer und doch deutscher Bildung reich.

In diesem Betracht sind gerade die kleinen Wörter, die Konjunktionen, Präpositionen, Adverbia, Präfixa und Suffixa lehrreich. Man lese die Abhandlungen über ab, aber, als, also, an, auf, aus, da, dafs, durch, ein, er; über be-, ein-, ent-, er-, ge- u. s. f. — Artikel wie Beispiel, Bescheid, bescheiden, Bild, Blick, Braut, Brief, Bufse, dürfen, Ehre, eigen, Feld, Frau, frei, Friede werden manchem etwas Neues bringen.

Um Pauls Art und Weise zu charakterisieren, schreibe ich einiges aus.

Zu **ab**. 2) Endlich ist es selbständig in den Verbindungen von hier ab, auf die Zeit übertragen von nun ab (häufiger an). Dazu kommen Fälle, in denen ab als Gegensatz zu auf eine nach unten geneigte Richtung bezeichnet, eine Bedeutung, die sich zunächst nur zufällig mit der Grundbed. verknüpft hat, indem der Gegenstand, der von einem andern getrennt wird, sich auch auf demselben befinden kann. Früher konnte einfaches ab diesen Sinn haben. Allgemein üblich ist noch Gewehr ab; auf und ab, vielfach zu dem Sinne „hin und her“ verblafst. Dies aber wurde mhd. mit einem Akk. der Erstreckung verbunden: den Berg ab; Goe. wagt noch es blitzen Waffenwogen den Hügel schwankend ab. Ohne Artikel in enger Verbindung allgemein üblich bergab, auch treppab, wenn es in Gegensatz zu treppauf gestellt wird; poetisch sind andere Verbindungen, z. B. bei Goe. felsenab, fingerab, meerab. Sonst gebraucht man herab, hinab (s. her 1). Hierher gehört auch abwärts; gegen den gewöhnlichen Sprachgebrauch ist es, wenn dasselbe = „in der Richtung von einem Gegenstande fort“ gebraucht wird; ihm schwärmen a. immer die Gedanken Goe.

abfeimen zu einem untergegangenen Feim „Schaum“; es bedeutet also eigentlich „vom Schaume befreien“, daher „ganz

rein und vollkommen in seiner Art machen", vgl. das Ohr recht a. Goe. Allgemein üblich ist nur das Part. abgefeimt, und zwar immer auf etwas Schlimmes bezogen. Zuweilen wird unrichtig abgefäumt geschrieben.

abspannen. 2) Das von Lu. im Kat. gebrauchte und danach auch sonst angewendete a. = abspenstig machen ist eigentlich Fortsetzung des mhd. Verb. *spanen* „verlocken" (vgl. Gespenst) und erst sekundär an spannen (= mhd. *spannen*) angelehnt.

— **ach,** häufig in Namen von Flüssen und danach benannten Ortschaften = mhd. *ahe* „Flufs" = lat. aqua. Vgl. Aue.

adlig, früher auch ad(e)lich geschrieben, aus mhd. *adel-lich.* Weil das l der Ableitungssilbe mit dem des Stammes verschmolzen ist, hat man das Wort als mit -ig gebildet aufgefafst. Entsprechend verhält es sich mit billig, unzählig, untadlig, allmählig. Zur Schreibung des letzten Wortes bemerkt Paul unter „allmählich", sie werde von den orthographischen Regelbüchern auf Grund des sogenannten historischen Prinzips verworfen, mit dem man im übrigen gebrochen habe.

Anhalt gewöhnlich nur in dem Sinne „woran man sich hält", „Stützpunkt". Anders die tragischen Personen bedürfen dieses Anhalts (zu intransitivem anhalten = „eine Pause machen"), dieser Ruhe Schi. Mit scherzhafter Verwendung des Ländernamens er ist von A. = „hält oft an", „kommt nur langsam vorwärts". — Diese Verwendung war mir nicht bekannt, wohl aber eine andere = „er hält das Seine an sich" d. h. „er ist knauserig", mindestens „recht sparsam".

anstechen: eine Wespe sticht jemand an; danach im 18. Jahrh. häufig einen a. = „auf ihn sticheln", vgl. Aristophanes hat mit dieser komischen Benennung die Flötenspieler a. wollen Le.; = „sinnlich reizen" gebraucht es Goe.: sticht Sie das Mädchen an!

behelligen „belästigen", zu einem untergegangenen Adj. hellig „ermattet". — In meiner Heimat, der Mark Brandenburg, ist das Adj. noch im Gebrauch. Der Landmann spricht von „helliger" d. i. kraftloser Erde im Gegensatz zu der fruchtbaren Ackerkrume.

beleidigen hatte früher einen allgemeineren Sinn: einen, auch etwas b. = „Schaden, Leid zufügen", vgl. dafs sie (die Heuschrecken) nicht beleidigten das Gras, noch kein Grünes, noch keinen Baum, sondern allein die Menschen Lu., ihr sollt keine Witwen und Waisen b. Lu.

belemmert Vulgär du bist b. als Ausdruck der Verachtung; wohl zu belemmern = „beschmutzen". — Ich kannte den Ausdruck nur von Sachen gebraucht: das ist b. = sehr geringfügig, nicht der Rede wert (verächtlich).

beschiefsen mhd. und noch südd. landschaftl. intr. = „hinreichen“, „etwas nützen“; beschossen sein = „mit Schiefsmaterial versehen sein“ Goe.

bezichtigen, älter bezichten ist aus mhd. *ziht* „Beschuldigung“ abgeleitet, welches von *zihen* = nhd. zeihen kommt. Öfters falsche Schreibung: bezüchten, bezüchtigen.

Demut. Das weibliche Geschlecht rührt daher, dafs es nicht eine Zus. mit Mut ist, sondern eine Ableitung aus dem jetzt verlorenen Adj. mhd. *diemüete*, gebildet wie Güte zu gut. *Diemüete* bedeutet eigentl. „das Gemüt eines Knechtes habend“; *die-* = got. *þius* „Knecht“, vergl. dienen. Das Adj. ist durch das neu aus Demut abgeleitete demütig verdrängt.

Zu dem Zahlwort **ein** möchte ich bemerken, dafs man landschaftlich, z. B. in Holstein nicht eins, zwei, drei, sondern ein, zwei, drei, zählt und nicht zwei und eines, sondern zwei und ein addiert. Statt darin sagt man dort gewöhnlich ein, z. B. es ist ja nichts ein. Den Ausdruck ein Pferd einreiten kenne ich nicht; ich habe immer nur gehört ein Pferd zureiten, wohl aber die Pferde einfahren.

Die volkstümliche Form Fräule für Fräulein ist wohl nur oberdeutsch; in Norddeutschland lautet die volkstümliche Form Frölen, „das (die) gnädige Frölen“.

Woher der Ausdruck blaues Blut = „adliges Blut“, oder Eisbein nordd. für „Hüftbein“ stammt, weifs ich nicht. Ebenso steht es mit dem nordd. vulgären Fläz = „Flegel“. Dafs es mit dem mhd. *vletze* „Flötz“ etwas zu thun habe und von dem Verbum *vletzen* = „ausbreiten, ebenen“ (fläzen?) gebildet sei, will mir nicht einleuchten. Dafs aber der streitbare und derbe Matthias Flacius Illyricus der Stammvater von Fläz sei, ist doch wohl ebenso wie die Behauptung, Stänkereien stamme von dem händelsüchtigen Theologen Stancarus, nur ein kirchenhistorischer Scherz.

Ich habe mir noch manche interessante Stelle angestrichen, lasse es aber nun genug sein.

Es ist sehr dankenswert, dafs ein Gelehrter wie Hermann Paul sein reiches Wissen und Können durch dieses treffliche Wörterbuch in den Dienst der Schule gestellt hat.

2) Gotthold Klee, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Dresden und Berlin 1897, Georg Bondi. Zweite Auflage. 181 S. 8. 1,50 M.

Diese Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte sind ähnlich gearbeitet wie die bekannten Bücher von Kluge und von Egelhaaf, die sie aber, wie ich in den vorgehefteten Besprechungen lese, sowohl in didaktischer als in wissenschaftlicher Hinsicht weit übertreffen sollen. Namentlich rühmt man es als einen Vorzug, dafs alle Litteraturangaben, die beliebten Analysen klassischer Dramen, die üblichen breiten Inhaltsangaben der Dichtungen fehlen. Nun,

die „breiten“ Inhaltsangaben fehlen allerdings; aber an patriotischer, ethischer, ästhetischer Würdigung von Dichtern und Dichtwerken, an Räsonnement in apologetischem oder panegyrischem Tone ist kein Mangel. Ob damit dem Schüler gerade gedient und viel genützt wird? Ob sie dem Lehrer nicht manches vorwegnehmen? Dagegen halte ich die von Klee verworfenen Analysen der klassischen Dramen, wie sie z. B. Bötticher und Kinzel bieten, für nützlich als Anhaltepunkte bei der Lektüre, Besprechung und Repetition. Um mich kurz zu fassen: ich kann in das überschwengliche Lob, das einige Kritiker dem Kleeschen Buche spenden, nicht einstimmen; als Lehr- und Lernbuch für die Schule würde ich es weniger empfehlen als die mir sehr zusagende „Geschichte der deutschen Litteratur mit einem Abrifs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik bearbeitet von G. Bötticher und K. Kinzel“ (Halle 1894, Buchhandlung des Waisenhauses).

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

B. Kuttner, Gedichte von Fr. Rückert, für Haus und Schule ausgewählt und erläutert. Frankfurt a. M. 1897, Sauerländer. XVI u. 215 S. 8.

Es war zu erwarten, dafs nach Ablauf der 30jährigen Frist seit dem Tode Rückerts die wohlfeilen und populären Ausgaben seiner Gedichte und Werke sich eiligst folgen würden. Eine solche für Schule und Haus berechnete Ausgabe ausgewählter Gedichte ist die jüngst bei Sauerländer erschienene Kuttnersche. Man kann diese Auswahl als eine glückliche und geschickte bezeichnen, und sie unterscheidet sich meines Erachtens vorteilhaft von der bei Freytag erschienenen Fietkauschen, die eigentlich als Kernstück ihrer Sammlung die Weisheit des Brahmanen uns darbietet. Von den gröfseren wirklich populär gewordenen Gedichten Rückerts sind fast alle in das Büchlein Kuttners übernommen, zu ergänzen wären etwa noch: Baum des Lebens, Die Erfrorenen und Welt und Himmel. Mehr Wünsche zur Vervollständigung werden sich, wie das in der Natur der Sache liegt, bei den Sprüchen geltend machen, und auch bei den Liebesliedern wird man einige Lieblinge vermissen. Unter den Sprüchen giebt es ja eine solche Fülle von beherzigenswerten Wahrheiten, dafs ein und das andere übersehen oder bei dem kleinen Umfange der Kuttnerschen Sammlung vielleicht absichtlich weggelassen sein mag. Einige Kernsprüche wären aber bei einer zweiten Auflage noch nachzutragen, wie Menschen von dem ersten Preise aus dem chinesischen Liederbuch und: ein Vollendetes hienieden wird nie dem Vollendungsdrang; doch das Herz ist nur zufrieden, wenn es nach Vollendung rang aus dem Liebesfrühling und das schöne: lerne von der Erde, die du baust, die Geduld, der Pflug zerreifst ihr Herz, und sie vergilt's mit Huld. — Bei den Liebesliedern ist für die Knapp-

heit der Auswahl wohl die Rücksicht auf die Schule mafsgebend gewesen, aber es ist schade, dafs in dem Büchlein, das doch sonst alles enthält, was man an Rückert liebt, nun die durch die Schumannschen Kompositionen — Rückert war ja sein Lieblingsdichter — unsterblich gewordenen Gedichtchen gerade fehlen. — Bei Roland, der Riese wäre der Hinweis erwünscht gewesen, aus welcher Abteilung der Rückertschen poetischen Werke das Gedicht entnommen ist. Schliefslich mag noch erwähnt werden, dafs die letzten Auslassungen des Verfassers in seiner vorausgeschickten Rückertbiographie doch nicht ganz einwandsfrei sind; denn im Jahre 1863 machte sich bei dem Dichter ein ungerechter Groll gegen Preufsen geltend.

Cöslin. R. Hanncke.

---

1) A. Holm, W. Deecke, W. Soltau, Kulturgeschichte des klassischen Altertums. Leipzig 1897, P. Friesenhahn. XII u. 594 S. Lexikonformat.

Das vorliegende Buch ist eine Sonderausgabe des zweiten Bandes von Hellwalds Kulturgeschichte, von der eben jetzt die beiden ersten Bände in neuer, wesentlich und selbständig umgearbeiteter Auflage erschienen sind. Die Darstellung der griechischen Kultur rührt von A. Holm her, der Abschnitt über das alte Etrurien von W. Deecke, der über Rom von W. Soltau. Die Verf. haben nicht ein gelehrtes Nachschlagebuch, sondern ein Buch zum Lesen für das gebildete, nach kulturhistorischer Belehrung verlangende Publikum schreiben wollen. Es werden deshalb nur ganz wenig Citate geboten. Auch enthält man sich aller Diskussionen über streitige Punkte. Die Absicht war vielmehr, die Resultate der jetzigen Forschung zusammenzufassen und in einer verständlichen Sprache zum Ausdruck zu bringen. Ein bibliographisches Vorwort zählt die Hauptwerke auf, die in Deutschland, Frankreich und England über die einzelnen Teile der Kulturgeschichte veröffentlicht worden sind. Die Verlagsbuchhandlung hat nichts unterlassen, um durch eine gewinnende Ausstattung dem Buche einen freundlichen Empfang zu sichern. In unerschöpflicher Fülle sind Abbildungen über das ganze Buch ausgebreitet: Porträts, Städteansichten, Landschaftsbilder, Münzen und Skulpturen. Im ganzen sind in den Text selbst 327 Abbildungen verschiedener Gröfse aufgenommen; dazu kommen neun grofse, eine ganze Seite füllende Tafeln und Karten. Man hat die gröfsten Anstrengungen nötig, um vor dem fortwährenden Sehen der schönsten und interessantesten Dinge überhaupt zum Lesen zu kommen. Die Sache hat freilich auch ihre Kehrseite. Die in den Text aufgenommenen Abbildungen beziehen sich nämlich nicht etwa auf das an der betreffenden Stelle Behandelte, sondern sind ungefähr gleichmäfsig, ohne Rücksicht auf den Text, über das Buch verteilt. Nur hat

man nicht, was nach Griechenland gehört, in den Abschnitt über Etrurien, nicht, was nach Rom gehört, in den Abschnitt über Griechenland gesetzt. Man mufs die Illustrationen also für sich betrachten. Liest man aber den Text, so mufs man sich fortwährend, damit des Denkens Faden nicht zerrissen werde, mit dem Dichter zurufen: „Schliefst, Augen, euch; hier ist nicht Zeit, sich staunend zu ergötzen". Man soll diese Abbildungen offenbar nur als freundliche Zugaben betrachten: nur ganz wenige davon beziehen sich überhaupt auf etwas im Texte auch nur kurz Erwähntes.

Die Herausgeber hoffen mit ihrer Darstellung einem Bedürfnisse unserer Zeit entsprochen zu haben. Das Interesse für die politische Geschichte nimmt ab, das Interesse für die Kulturgeschichte nimmt zu. Es will nicht mehr genügend erscheinen, wenn man, wie wohl immer noch üblich ist, über Litteratur und Kunst, über äufsere und innere Kultur summarisch in lose angehängten Kapiteln berichten hört. Immer mehr gewinnt die Meinung an Boden, dafs, wenn man von dem besonderen, fachwissenschaftlichen Interesse der einzelnen Gelehrten und Institute absieht, dem denkenden Menschen die Kulturgeschichte weit mehr bietet als die sich schon in eine unermefsliche Breite erstreckende und ohnmächtig mit den heranflutenden Materialmassen ringende politische Geschichte. Mit sicherer Methode freilich sind kulturhistorische Fragen bisher selten behandelt worden. Die philosophisch gesinnten Historiker haben immer Neigung gehabt, die Thatsachen der Geschichte als bekannt vorauszusetzen und sich in Betrachtungen über die gesamte äufsere und innere Entwicklung der Völker zu ergehen. Damit aber ist den meisten heute erst recht nicht gedient: das auf das Sichtbare und Fafsbare gerichtete Interesse unserer Zeit widerstrebt allgemeinen philosophischen Erörterungen über den Geist und die Sitten der Völker. Das Vergangene soll nicht mehr blofs ein geistiges Bild sein, man will es mit all seinen verzweigten äufseren Lebensbedingungen womöglich dem körperlichen Auge nahe gerückt sehen. Eine gut ausgeführte Wachsfigur geht eben den meisten heute über die Mediceische Venus, höher als die Sixtinische Madonna steht ihnen ein Panorama, und der Gipfel ästhetisch-historischen Genusses ist es vielen, wenn sie, bei Gelegenheit von Ausstellungen, in einem mit realer Treue rekonstruierten Stücke der Vergangenheit spazieren gehen und sich als Menschen darin vergnügen können. Was ist sogar im Kreise der Schule nicht alles ersonnen worden, um z. B. die Homerische Kultur oculis subicere fidelibus! Der Aufbewahrungsort von all diesen hübschen Sächelchen mufs einem Spielwarenlager zum Verwechseln ähnlich sehen.

Man habe, sagen die Verf., gegen die kulturhistorische Behandlung vergangener Zeiten den Vorwurf erhoben, dafs sie aus unzähligen Einzelheiten bestehe, die sich nicht in einem Bilde zusammenfassen lassen. Sie erwidern darauf, gerade darin liege

ein Vorzug derartiger locker aneinandergereihter Zeitbilder, dafs sie bei bedeutsamen Einzelheiten eingehender verweilen und an vielen Stellen tiefer eindringen können. Es mag schwer sein, das Viele zur Einheit zu sammeln. Was sich aber eine Kulturgeschichte nennt, mufs doch dieses Ziel verfolgen; sonst soll es sich als kulturgeschichtliche Bilder oder als Darstellungen aus der Kulturgeschichte ankündigen. Wer eine Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts schreibt, wird durch die äufserlich gar nicht zu bewältigende Fülle des Stoffes zu einer zusammenfassenden und vergeistigenden Darstellung geradezu gezwungen. Hat man hingegen eine längst entschwundene Periode zu behandeln, so gewinnen leicht die durch einen Zufall erhaltenen Trümmer eine unverdiente Bedeutung. Die meisten dieser ausgegrabenen und wie Reliquien verehrten Funde sagen weder der Einbildungskraft noch dem Geiste des unbefangenen Betrachters etwas Rechtes. Denn sie stehen durchaus nicht auf derselben Stufe mit geologischen Funden, die stets vollgültige typische Vertreter vergangener Zustände sind. So werden jetzt in den kulturhistorischen Darstellungen des Altertums zur Veranschaulichung der ältesten Periode aus dem reichen Schatz der archäologischen Einzelfunde Abbildungen mitgegeben, die sich, sowohl was ihren Gehalt als ihren ästhetischen Wert betrifft, kaum über das erheben, was Kinder des neunzehnten Jahrhunderts beim ersten Erwachen des künstlerischen Nachahmungstriebs aus sich selbst heraus zu gestalten pflegen. Auch in dem vorliegenden Buche ist eine Anzahl solcher für die kulturhistorische Würdigung der ältesten Zeit gleichgültiger Abbildungen gegeben worden; man müfste denn etwa einwenden, das eben sei die Absicht gewesen, auch von den ersten tastenden Versuchen der Kunst eine Vorstellung zu verschaffen. Aber es finden sich doch auch hier eine Anzahl Reproduktionen, die man wirklich nur in einem archäologischen Spezialwerke ernst nehmen könnte. Als solche nenne ich z. B. die Vasenscherbe aus Mykenai (S. 17), die Artemisstatue aus Delos (S. 24), vor allem die Broncestatuette der Aphrodite aus Olympia (S. 24), welche ganz geeignet ist, in dem unbefangenen Leser den ganzen Glauben an die künstlerische Begabung der Griechen zu zerstören. Ich schweige von dem Apollo von Tenea (S. 25), dem man allüberall begegnet und an dessen ganz widerwärtiges Gesicht sich der gebildete Leser allmählich gewöhnt hat. So etwas Albernes aber, wie z. B. das Vasenbild auf S. 43 (Siegespreis und Sieger im Pferdewettrennen) und wie das auf S. 46 (Waffenlauf), kann doch jedes Kind malen. Noch tiefer steht die Handelsscene auf einer Schale aus Kyrene (S. 51), am tiefsten vielleicht ein griechische Schiffe darstellendes Vasenbild (S. 53). In einem archäologischen Atlas, der auch die ersten Anfänge und die Entwicklung der Kunst darstellen will, ist Derartiges durchaus berechtigt. Hier aber stört es um so mehr, als es sich fast

stets in eine fremde Gedankenreihe hineindrängt und unvermittelt oft neben Darstellungen der herrlichsten Kunstwerke aus der besten Zeit tritt.

Man kann den drei von verschiedenen Verfassern herrührenden Teilen des Buches das gemeinsame Lob spenden, dafs sie in einer fliefsenden und klaren Sprache geschrieben sind. Die Behandlungsart ist sonst nicht ganz dieselbe. In der Darstellung der griechischen Kultur von Holm wird das Politische wirklich nach Kräften zurückgedrängt, und der Verf. erinnert mehrmals, seine Kürze rechtfertigend, daran, dafs er hier keine politische Geschichte schreiben wolle. Gleichwohl werden auch die Perioden der staatlichen Wandlungen und die Ideen der politischen Geschichte ausreichend erörtert. Das Urteil des Verf.s zeigt Selbständigkeit und entfernt sich nicht selten von der traditionellen Bewunderung. Zu den viel Gelobten und wenig Gelesenen gehört z. B. Pindar. Von dessen Siegesoden heifst es (S. 77) hier so: „Es ist, als wenn Lord Rosebery wegen seines Sieges in Derby von einem Tennyson angesungen worden wäre mit Verherrlichung des Pferdes, des Jokeis, der schottischen Kirche, der Vorfahren des edlen Lords, der Stadt Edinburg im besonderen und schliefslich noch Schottlands im allgemeinen, wobei denn auch der glänzenden Mahlzeiten gedacht worden wäre, die der Lord seinen Freunden und insbesondere dem Dichter nach seinem Siege gegeben hatte und sonst zu geben pflegte“. Mehr zu verwundern ist es, dafs auch von Thukydides in wenig warmem Tone gesprochen wird. Freilich hat sich dieser, im Gegensatz zu Herodot, ein beschränktes Thema gewählt, aber in dieser Beschränkung zeigt er sich doch als Meister. Dafs dieses Thema ein grofses ist, giebt auch der Verf. zu; wenn er aber hinzufügt, Thukydides habe sich bemüht, seinen Gegenstand, im Geiste seiner rhetorisch-sophistischen Zeit, noch gröfser erscheinen zu lassen, als er in Wirklichkeit war, so wird man ihm widersprechen müssen. Wenn irgendeiner nüchtern abwägt und sich vor Übertreibungen hütet, so ist es Thukydides. Im Vergleich zu den Kriegen der neuesten Zeit fehlt allerdings dem Peloponnesischen Kriege die äufsere Gröfse und Ausdehnung. Wenn man dessen beim Lesen nicht inne wird, so erklärt sich das aber aus der gründlichen Darstellung des Historikers, der die Beweggründe des politischen Lebens überhaupt in seinem Geschichtswerke blofslegt und dennoch über das *κρυπτὸν τῆς πολιτείας* klagt; nicht aber hat er es durch sophistische Mittel erreicht, dafs das vorgeführte Schauspiel dem Leser so grofs und so bedeutend erscheint. Seine eingeflochtenen Reden sind freilich nicht von stenographischer Treue; aber sie besitzen die höhere Wahrheit der echten Kunst. Ohne je dem Wesen der politischen Vorgänge Fremdes herbeizuziehen, sammeln sie von allen Seiten Strahlen des Lichtes, um einen historischen Moment von hervorragender Bedeutung scharf

und voll zu beleuchten. Dabei darf man nicht übersehen, dafs es für die Bedürfnisse dieses Geschichtswerks gestaltete Reden sind. Wenn der Verf. also sagt, dafs dieser Stil in einer politischen Rede heute unerträglich sein würde, so hat er damit wohl recht; aber eine dem Leser sich darbietende Rede darf und mufs knapper und substanzieller sein als eine wirkliche Rede, welche schnell vor dem Ohre einer grofsen Menge vorbeirauscht. Die Bemühungen der Sophisten jener Zeit um Gestaltung der Rede sind von Einflufs allerdings auch auf Thukydides gewesen. Ist das aber ein Fehler? Damals eben entstand die litterarische Form der Prosa. Thukydides treibt doch mit den neu entdeckten Mitteln der Rede keinen Mifsbrauch: neben vielen berechtigten Antithesen findet sich nur in weiten Zwischenräumen hier und da einmal ein blindes Fenster. Xenophon, Aristophanes, Euripides, Plutarch werden in der Kürze gut charakterisiert; Plato hingegen wird zu kurz abgefertigt, und wenn es von Demosthenes einfach heifst, es sei alles bei ihm Form, Schein, Suchen des augenblicklichen Effekts, so werden viele darüber anders denken.

Die Darstellung der römischen Kultur von W. Soltau geht im Gegensatz zu der von Holm geschilderten griechischen Kultur sehr ausführlich auf die äufsere Geschichte Roms ein; den kulturgeschichtlichen Erörterungen hingegen hätte man mehr Breite und Fülle gewünscht. Aus der doch verhältnismäfsig reichen Litteratur am Ausgange der Republik und beim Beginn der Kaiserzeit hätte sich menschlich und kulturhistorisch Interessantes in viel weiterem Umfange über die äufsere Gestaltung des damaligen Lebens, über das Empfinden und Denken der Römer herausarbeiten lassen. Zugleich sind diese Schriftsteller ein Spiegel für Roms Vergangenheit. Wie dürftig ist, was über Vergil und Cicero gesagt wird! Wie eingehend im Vergleich dazu und zugleich wie belebt, offenbar durch das persönliche Interesse des Verfassers, was über die Schicksale der ältesten italischen Völkerschaften, über die äufseren Schicksale Roms, über die staatsrechtliche Entwickelung des römischen Gemeinwesens gesagt wird! Zahllose herrliche Abbildungen sind vor allem diesem dritten Teile, der die römische Kultur behandelt, beigegeben worden. Es sind aber ornamenta extrinsecus allata. So wenig bekümmert sich der Text um diese Abbildungen.

2) Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disziplinen. Herausgegeben von Iwan v. Müller. Einundzwanzigster Halbband (enthaltend Band VIII 3). München 1896, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck). XX u. 410 S. Lexikonformat. 7,50 M.

Dieser dritte Teil des achten Bandes bringt die Geschichte der römischen Litteratur in der Zeit von Hadrian bis auf Constantin von Martin Schanz. In der ersten

Hälfte wird die nationale Litteratur von Hadrian bis Constantin behandelt, in der zweiten die Entwicklung der lateinischen christlichen Litteratur während dieses Zeitraums. Werke, die zur Litteratur im engeren Sinne gerechnet zu werden verdienten, sind während dieser zwei Jahrhunderte nicht in die Erscheinung getreten. In den Schriftstellern, wie in der Sprache selbst, ist die schöpferische Triebkraft erstorben. Bisweilen erinnert wohl ein leidlich geschickter Nachahmer an die frühere Zeit der lebendigen Litteratur, im ganzen aber wird das Lateinische als eine übernommene, an sich gleichgültige Form behandelt, und gerade die Schriftsteller, welche durch charakteristische Gedankenausprägung wirken wollen, verfallen am auffälligsten in Barbarei und in eine von den ursprünglichen Tendenzen des Lateins weitab liegende Affektation. Auf keinem Gebiete hat diese ganze Zeit eine litterarische Leistung ersten Ranges aufzuweisen, weder eine Dichtung noch ein Geschichtswerk noch ein Werk der Beredsamkeit noch schliefslich auch eine philosophische Schrift. Gleichwohl wird man eine Periode, die den Verfall des so lange verehrten Alten und den Sieg des folgenschweren Neuen widerspiegelt, sehr interessant nennen müssen, wenn auch dieser Spiegel weder sonderlich glänzend noch sonderlich klar ist. Rom ist jetzt auch nicht mehr der einzige Sitz der Litteratur. Was während dieser Periode eine echte Schöpfung des römisch-nationalen Geistes ist, nämlich die abschliefsende Gestaltung des Rechts, hat keinen Anspruch auf ein allgemeines menschliches Interesse, so interessant es auch für den Fachgelehrten sein mag. Hervorragend bedeutungsvoll aber ist die Anfeindung des engherzigen römischen Nationalitätsprinzips vom Standpunkte der christlichen Lebensauffassung. Auch früher schon hatten Philosophen über den Staat hinausgewiesen; aber auch sie waren so mit jener Überzeugung des Altertums nullam salutem esse extra rem publicam verwachsen, dafs sie ihre höheren sittlichen Ideale immer wieder in die Formen des Staates kleideten und im Grunde keine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* verlangten. Jetzt wird dem Leben eine neue Grundlage gegeben, ein neues Ziel gesetzt. Schade nur, dafs dieser neue Geist, der sich die Welt erobern sollte, in alte Gefäfse gefüllt werden mufste. Man war auch mit zu heiligem Ernste bei der Sache, als dafs man für eine künstlerische Behandlung der Form Interesse und Kraft übrig gehabt hätte. Zeigt der vorliegende Band die christliche Litteratur um ihre Stellung ringend, so wird der nachfolgende, der bis auf die Zeit Justinians reichen soll, sie als Siegerin über die nationale Litteratur vorführen.

Man begreift, dafs das im engeren Sinne ästhetische und litterarische Interesse dieser ganzen Periode nicht eben grofs ist. Zieht man das Grammatische, Metrische, Antiquarische und Theologische ab, so bleibt nicht viel anderes übrig. Und was soll man

von der Geschichtsschreibung einer Periode denken, wenn Leute wie Suetonius und Florus darin die erste Stelle einnehmen? Von der Poesie nun vollends war so gut wie nichts zu berichten. Von hervorragender Bedeutung aber ist Apulejus, welchem dementsprechend auch ein sehr umfangreiches Kapitel gewidmet ist. Am eingehendsten wird Tertullianus behandelt. Dieser Abschnitt ist fast ein Buch für sich. Diesem Kapitel an Interesse und Ausführlichkeit am nächsten kommt das Kapitel über Lactantius.

Überblickt man das Ganze, so erweckt vor allem zweierlei unser Staunen. Wie war es nur möglich, dafs man eine so lange Zeit hindurch den Genufs, den Trost und Segen einer Litteratur entbehren konnte? Wie konnte es nur so vielen Millionen ganze Jahrhunderte hindurch an berufenen, auch nur leidlich geschickten Stimmführern ihrer menschlichen Empfindungen und Interessen fehlen? Sodann erstaunt man, die bibliographischen Abschnitte dieses Buches überblickend, über die Fülle gelehrten Fleifses, welche selbst auf die nichtigsten Trümmer auch aus dieser Periode verwendet worden ist.

Auch für diesen dritten Teil seiner Litteraturgeschichte kann der Verf. des Dankes seines Publikums gewifs sein, um so mehr als er für die ganze zweite Hälfte besondere, von den gewöhnlichen philologischen Interessen weitabliegende theologische Vorstudien nötig gehabt hat. Bei der Ausführlichkeit der Behandlung vermifst man aber eines: eine eingehende Charakteristik der Wandlungen, welche die lateinische Sprache während dieses Zeitraumes durchlaufen hat.

3) J. Bruns, Das litterarische Porträt der Griechen im fünften und vierten Jahrhundert vor Christi Geburt. Berlin 1896, W. Hertz (Bessersche Buchhandlung). X u. 594 S. 8. 9 M.

Ein Buch von gewaltiger Ausdehnung „über die Geltung der Individualität im Altertum“. In dem Bereiche der klassischen Litteratur ist kaum etwas, die Tragödie ausgenommen, die nur gestreift wird, was nicht von dem Verf. in den Kreis seiner Betrachtung gezogen würde. Der erste Teil verbreitet sich über die Historiker (Thukydides, Xenophon, Herodot) und die Wirkungen der sophistischen Denkweise, der zweite über Aristophanes, vornehmlich über die „Wolken“, der dritte, welcher der ausführlichste ist, behandelt Plato und Xenophon und die unechten oder angezweifelten Dialoge Platos, der vierte endlich die attischen Redner (Antiphon, Andokides, Lysias, Isokrates, Demosthenes, Aeschines), im Verhältnis zu den vorhergehenden Teilen in geringerer Ausführlichkeit, obgleich auch dieser Teil allein für sich immer noch die Ausdehnung eines stattlichen Buches hat (160 grofse Seiten).

Was die Art der Behandlung betrifft, so lag es nicht in der Absicht des Verfassers, mit den zahlreichen anderen, die zum Teil dieselben Bahnen vor ihm gewandelt sind, sich fortwährend

auseinanderzusetzen. Er hat es vielmehr vorgezogen, „die Resultate seiner Untersuchungen, soweit es thunlich war, in einem geschlossenen Zusammenhange vorzutragen, der sie auch denen zugänglich macht, welche an speciell philologischen Untersuchungen nicht unmittelbar beteiligt sind“. Das Buch strebt also über den engeren Kreis der Fachphilologen hinaus und wendet sich an die Gebildeten und geistig Reifen überhaupt. Ist ihm seine Absicht gelungen, so würde er damit eine Litteraturgattung, die in Deutschland nicht eben zahlreich vertreten ist, um einen neuen Beitrag bereichert haben. Der Gegenstand ist jedenfalls ein solcher, dafs er auch einer sich an den ganzen Menschen wendenden, d. h. im guten Sinne litterarischen Behandlung sich willig zeigte. Schon weil derartige Leistungen in Deutschland so sehr selten sind, ist es stets mit Freuden zu begrüfsen, wenn einem der grofse Wurf gelungen ist, einen bedeutenden Gegenstand, von den Hügeln der Fachwissenschaft herabsteigend, in eine höhere Sphäre zu erheben und für die Bildung der Besten seines Volkes fruchtbar zu machen.

Um ein solches Ziel zu erreichen, dazu bedarf es einer wirklichen Verarbeitung und Gestaltung des Stoffes, in wissenschaftlicher wie in litterarischer Hinsicht. Es genügt nicht, ein Buch ohne Citate geschrieben zu haben. Auch Bücher von wirklich litterarischem Wert bringen nicht selten reiche Citate, nur dafs sie sie als Anhang und nicht unter dem Text zu bringen pflegen. Auf der andern Seite giebt es mit Fufsnoten überreich ausgestattete Bücher, die das blofs vorbereitende Stadium einer fachwissenschaftlichen Behandlung völlig überwunden haben und wirklich reif Gewordenes, zum Abschlufs Gebrachtes, zur finalen Klarheit Herausgearbeitetes, über dem Gewirre der streitenden Meinungen in ruhiger Sicherheit Thronendes dem Leser darbieten. Man denke sich z. B. die Anmerkungen von Zellers Geschichte der Philosophie der Griechen hinweg oder hinter den Text gesetzt. Was würde dem Buche, zumal wenn man für einige im Texte vorkommende griechische Ausdrücke in Klammern die Übersetzung hinzufügte, fehlen, um für alle auf den Höhen des menschlichen Nachdenkens Weilenden, welches Standes, welcher Fakultät sie auch sein mögen, lehrreich und genufsreich zu sein? Noch besser versteht es Bernays, seinen Gegenstand zu vergeistigen und ihm, der strengsten Wissenschaft nie untreu werdend, zugleich die Weihe der Schönheit und der Klarheit zu geben. Die Fachwissenschaft ist durch die breiten, gedankenarmen, ausschliefslich auf Sichtung und Feststellung des Stofflichen gerichteten Behandlungen untergeordneter, oft kaum relativ einigermafsen bedeutsamer Fragen um die Teilnahme jener Besten gekommen, welche aus den Büchern, die sie lesen, etwas für die Klärung ihres inneren Lebens gewinnen möchten. Ein Buch zu schreiben, welches auch höheren Ansprüchen zu genügen

und das eigentlich Menschliche im Leser zum Miterklingen zu bringen vermag, ist heute freilich viel schwerer als in früheren Zeiten. Gilt es doch eine doppelte Klippe zu vermeiden, und wie bekannt, incidit in Scyllam qui vult vitare Charybdim. Ein solches Buch darf weder per humum repere, auf deutsch, in die Sprache des Faust übersetzt, immerfort am schalen Zeuge kleben und Regenwürmer suchen, noch auch nubes et inania captare. Um auf eine ernste Beachtung Anspruch zu erheben, mufs es auf der Grundlage einer sicheren Kenntnis des Einzelnen ruhen. Dazu sind aber langwierige, mühselige, zum Teil sogar unerquickliche Vorarbeiten nötig, während welcher die feineren Organe des Geistes leicht in Unthätigkeit verkommen. Ist es dem Verfasser gelungen, jene doppelte Gefahr zu vermeiden?

Wer sein Buch als ein Fremder geprüft hat, wird weder mit einem entschiedenen Ja noch mit einem entschiedenen Nein antworten können. Das Altertum ist ihm nicht ein toter Körper für gelehrte Secierübungen. Es lebt in ihm der Trieb und auch die Fähigkeit, das Vergangene zu beleben und zu etwas Gegenwärtigem zu machen. Das bringt Wärme und Bewegung in seine Behandlung des Gegenstandes. Man fühlt es, *ὅτι οὐ τεθνᾶσιν οἱ θανόντες*, wenn man sein Buch liest. Aber das Ganze ist doch von einer Breite und Umständlichkeit, die trotz des flotten Tons, der angeschlagen wird, den Eindruck der Pedanterei macht. Auch riecht es nach dem Auditorium, wenn der Verf., anstatt bei Seite zu treten und seine Gedanken ruhig, klar, fortschreitend sich entwickeln zu lassen, professoria lingua, um mich eines Taciteischen Ausdrucks zu bedienen, gar so häufig von sich und diesen seinen „Untersuchungen“ redet. Es lebt in dem Verf. offenbar eine sprachbildende Kraft, seine Darstellung ist frisch und farbig, und doch, neben so vielem Geglückten wie vieles Mifsglückte, was Wasser auf Wustmanns Mühle wäre! Man betrachte z. B. diesen ungeschickten und gespreizten Übergang (S. 65): „Nur mit grofser Vorsicht wird man bei diesem Stande der Dinge die Frage nach den Grundsätzen der Urteilsbildung des Thukydides über politische Männer aufwerfen. Umgehen darf ich sie jedoch nicht, und es ermutigt, sie zu untersuchen, die unbestrittene Wahrnehmung, dafs Thukydides trotz aller seiner Zurückhaltung dennoch das Urteil seines Lesers in ganz bestimmter Weise in Bezug auf die handelnden Personen zu beeinflussen weifs“. So drücken sich wohl frei sprechende Dozenten in nicht eben glücklichen Augenblicken aus. Bei der Schlufsredaktion eines Buches müssen doch aber die pedantischen wie die saloppen Wendungen des ersten Wurfes entfernt oder ins Gerade gerichtet werden. Auch in sachlicher Hinsicht stellt man an ein Buch andere und höhere Anforderungen als an eine Behandlung desselben Themas in Vorlesungen vor Studenten: es mufs alles mehr ins Knappe gezogen, die Fülle des in Vorarbeiten zusammengeschleppten

Stoffes gesichtet werden. Auch diese litterarische Eigenschaft wird in diesem Buche vermifst. Obgleich der Verf. sich mit der kecken Schnelligkeit des modernen Stils ausdrückt und, abgesehen von der Umständlichkeit mancher Dozentenwendungen, den Eindruck eines macht, der Eile hat, kommt seine „Untersuchung“ doch nur langsamen Schrittes vorwärts, bleibt oft im Material festsitzen, greift häufig wieder zurück und bietet dann wohl ein Schlufsresultat, welches einem so weiten Herumführen nicht recht zu entsprechen scheint. Dabei citiert der Verf. aus der gelehrten Litteratur nur ganz weniges. Es sind vielmehr die sehr reichen und mit Rücksicht auf das gesetzte Ziel keineswegs durchgesiebten Materialien aus den betreffenden alten Schriftstellern, namentlich aus Thukydides, Herodot, Plato und Xenophon, welche hier ein Thema, das scharf und gründlich sehr gut in einem Aufsatze hätte behandelt werden können, zu einem Buche von 600 grofsen Seiten haben anschwellen lassen. Im übrigen zeigt jede Seite, dafs hier ein Mann spricht, der heimisch ist in diesem wichtigsten Abschnitte der griechischen Litteratur.

Dafs der Verf. absichtlich die Tragödie bei Seite gelassen hat oder, wie er sich ausdrückt, prinzipiell auf die Tragödie nicht eingegangen ist, darf man vielleicht als eine Lücke bezeichnen. Das Buch behandelt ja doch die verschiedenen Arten der Charakterzeichnung in der klassischen Periode der griechischen Litteratur. Wichtig ist hier nicht sowohl, inwiefern das einzelne, von diesem oder jenem Schriftsteller gebotene Charakterbild der Wirklichkeit entspricht, als die Art selbst der künstlerischen Reproduktion. Von Plato wird es ja allgemein zugestanden, dafs er mit der Schöpferkraft des Dichters die Charaktere seiner Hauptpersonen, vor allem den des Sokrates gebildet hat. Aber auch der Historiker und der Redner können, um zu charakterisieren, diese höhere nachschaffende Fähigkeit nicht entbehren. Deutlicher nun, meine ich, als irgendeine andere litterarische Gattung zeigt gerade die Tragödie die natürlichen und notwendigen Entwicklungsstufen der charakterisierenden Kunst. Man mufs staunen über die philosophische Geringschätzung, welche sich überall in den Anfängen der Litteratur für das rein Individuelle zeigt. Instinktiv wendet sich der Mensch bei den ersten Versuchen des Erfassens der Substanz der Dinge zu, das Accessorische vorläufig bei Seite lassend. Man könnte diesen Satz durch Homer widerlegt glauben, der doch sehr reich ist nicht blofs an charakteristischem, sondern auch an uncharakteristischem Detail. Aber auch er giebt seinen Porträts nur eine so kleine Anzahl von Hauptzügen, dafs es für den nachempfindenden und nachdenkenden Leser unmöglich ist, ihr Wesen zu verkennen. Wenn irgend etwas die natürliche Entwickelung der charakterisierenden Kunst verstehen lehrt, so ist es die griechische Tragödie auf ihrem Wege von Aischylos bis zu Euripides. Soviel Zugeständnisse aber die Späteren dem

Individuellen und Einzelnen auch gemacht haben und heute vor allem zu machen gewillt sind, sobald das litterarische Porträt an Fülle der individuellen Züge mit der Wirklichkeit selbst zu wetteifern sucht, wird es seinen litterarischen Kunstcharakter einbüfsen. Denn künstlerisch gestalten heifst auf das Wesentliche reducieren, ohne freilich dabei abstrakt und leblos zu werden. Deshalb gesellte sich gleich den Anfängen des Charakterisierens das Individuelle zu, wenn auch zunächst in sehr diskreter Weise. Bald wurde man weniger zurückhaltend. War es doch klar, dafs der im litterarischen Porträt dargestellte Typus durch Beimischung gut gewählter individueller Züge an Farbe und Leben gewann und dem Geiste wie dem Herzen der Hörenden wie der Lesenden näher gebracht wurde. In den Perioden strengerer Kunstübung freilich ist man stets beim Individualisieren sehr vorsichtig gewesen. Denn siegt Natur, so dachte man, so mufs die Kunst entweichen. Erst in neuester Zeit haben Litteratur und Kunst, sich damit selbst vernichtend, ihre aristokratischen Antipathieen gegen die letzten Zerfaserungen des Individuellen vollständig abgelegt.

Im ersten Abschnitte beleuchtet der Verf. die Porträts des Thukydides. Dieser hatte allerdings über die Aufgabe des Historikers und über die Methode der Geschichtsschreibung nachgedacht. Wenn er es also beständig vermeidet, seine Porträts durch individualisierende Ausmalung dem Leser menschlich näher zu bringen, so ist das nicht eine blofs naive Äufserung seiner mit Konzentration auf das Wesentliche gerichteten Denkweise, sondern man darf mit dem Verf. darin ein mit Bewufstsein befolgtes Stilprinzip erblicken. Was Thukydides im Eingange seines Werkes (I 22) zur Rechtfertigung seiner Reden sagt, er habe sich (nämlich auf treue Wiedergabe des Einzelnen verzichtend) möglichst an den Hauptgedanken des in Wirklichkeit Gesagten gehalten (ἐχομένῳ ὡς ἐγγύτατα τῆς ξυμπάσης γνώμης τῶν ἀληθῶς λεχθέντων), war offenbar auch sein Grundsatz beim Charakterisieren der agierenden Hauptpersonen. Er ist dabei auch auf die ξυμπάση γνώμη gerichtet. Er erkennt in dem Geschehenden überall ein Gesetz. Das Vergangene, wie er es darstellt, soll nicht ein Gegenstand der Unterhaltung für Neugierige sein, sondern soll κατὰ τὸ ἀνθρώπειον das Gegenwärtige seinem innersten Wesen nach verstehen und das Zukünftige voraussehen lehren. Das Individuelle mochte er, als für die Zwecke seiner ernsten Kunst gleichgültig, ja hinderlich, der Vergessenheit zum Raube fallen lassen; aber den unvergänglichen, nach einem ewigen Gesetze zu stetem Wiederaufleben bestimmten Kern des Vergangenen wollte er durch seine Darstellung zum Nutzen für kommende Geschlechter in die Zukunft hinüberretten. Auf seine Geschichtschreibung pafst also jenes Wort des Aristoteles nicht, die Geschichte habe es nur mit dem Einzelnen zu thun (τῶν καθ'

ἕκαστον) und stehe deshalb an Würde und philosophischem Gehalt hinter der Poesie zurück. An zahlreichen Beispielen zeigt der Verf., in einem wie interessanten Gegensatze zu dieser Strenge die Darstellung Herodots und Xenophons steht.

Wohl ein Drittel des Buchs ist dem Charakterbilde des Sokrates gewidmet, wobei sehr ausführlich über Aristophanes, Plato und Xenophon gehandelt wird. Dafs die Wolken des Aristophanes ein „im wesentlichen getreuer Niederschlag der Stimmung waren, die schliefslich zu Sokrates' Tode führte, dafs eine mehr als ein Menschenalter anhaltende Verstimmung allmählich so angewachsen war, dafs sie sich endlich in dieser Katastrophe entladen mufste", für diese Meinung wird der Verf. nicht viel Anhänger finden. Es hätte ganz leicht anders kommen können. Sokrates war nicht ein unter dem allgemeinen Hasse Zusammensinkender. Vor dem Tode bangte ihm nicht. Seine Lebensaufgabe glaubte er nach Kräften erfüllt zu haben. Gegen seine Überzeugung Zugeständnisse zu machen, hatte nie in seinem Wesen gelegen. Wie lange konnte es auch im günstigsten Falle noch dauern? So sprach er denn vor den empfindlichen und an eine ganz andere Sprache gewöhnten athenischen Richtern mit ironischer Bescheidenheit und mit dem unklugen Stolze des Märtyrers, der sterben will. Das Resultat des sehr ausgedehnten Kapitels über Plato ist nicht eben reich; aber die gebotenen Materialien als solche entbehren nicht des Interesses.

Der Schlufsabschnitt über die Redner zeigt das Altertum von seiner bedenklichsten Seite. Das öffentliche Parteileben verdirbt eben den Charakter. Wer kann sie alle aufzählen, die Lügen und Verdrehungen und Verleumdungen der politischen wie der gerichtlichen Beredsamkeit! Das Beste wäre, dergleichen vom Jugendunterrichte ganz fern zu halten. Dafs aber Demosthenes die (verleumderische) Invektive zu ihrer kunstgemäfsen Entwicklung gebracht, ihre letzten Konsequenzen gezogen habe, möchte ich mit dem Verf. nicht behaupten. Demosthenes that ohne Skrupel, was die andern auch thaten, und verwendete, gleichfalls lügend und verleumdend, nur Mittel, gegen welche die öffentliche Meinung in Athen leider nicht protestierte. Im übrigen aber mufs anerkannt werden, dafs dieser Redner, abgesehen von den galligen und hafserfüllten Kapiteln, in denen er direkt seine Gegner angreift, eine Ehrenhaftigkeit und Überzeugungstreue zur Schau trägt, die man sich nicht entschliefsen kann blofs für eine vorgelegte Maske zu nehmen.

Wünschen wir dem Buche bald eine zweite Auflage, damit es seinen in ernsten Studien gesammelten Inhalt bedeutend verkürzt und gesichtet und in einer von lästigen Schlacken gereinigten Form dem gelehrten Publikum von neuem darbieten kann.

Gr. Lichterfelde bei Berlin. O. Weifsenfels.

W. Wartenberg, Lehrbuch der lateinischen Sprache als Vorschule der Lektüre, Lernstoff für Sexta. Zweite Auflage. Hannover 1897, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel). VIII u. 140 S. 8. 1,80 M.

Von seiner ersten Auflage[1]) unterscheidet sich dieses Buch einmal durch die Beseitigung der Einzelsätze und ihre Ersetzung durch sachlich zusammenhängenden Lesestoff, wobei mit Sorgfalt und Geschick darauf Bedacht genommen ist, den zu benutzenden und einzuprägenden Wortschatz nach Mafsstab der ersten Schullektüre auszuwählen. Aufserdem ist in einem Anhang die Formenlehre, deren einzelne Abschnitte zuerst im Anschlufs an die Lesestücke behandelt werden, noch einmal im ganzen dargestellt, was besonders mit Rücksicht auf die nötigen Wiederholungen als eine Verbesserung erscheint. Endlich findet sich auch ein alphabetisch geordnetes lateinisch-deutsches und deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis, wenngleich die Vokabeln gruppenweise bereits den Übungsstücken zugeteilt sind. Die Benutzung des ersteren scheint mir allerdings durch die Zusammenstellung der Wörter nach Wortarten etwas erschwert zu werden. Denn wenn schon der fortgeschrittene Schüler einem ihm noch unbekannten lateinischen Worte nicht immer auf den ersten Blick ansehen kann, ob es Substantivum, Adjektivum oder Participium, Konjunktion oder Adverbium ist, so wird der Sextaner wohl erst recht meist mehrere Kategorieen durchprobieren müssen, um das zu finden, was er bei einer anderen Einrichtung durch einmaliges Nachschlagen zu ermitteln vermöchte.

Der Lesestoff, innerhalb dessen lateinische und deutsche Stücke in der Weise mit einander abwechseln, dafs letztere vornehmlich zum Zwecke der Wiederholung gröfserer grammatischer Abschnitte verwendet werden, ist bis zuletzt in einfacher, für die Fassungskraft des Anfängers leicht zu übersehender Form geboten; dafs er sich von dem eigentlichen Periodenbau fernhält, kann einem Lehrbuch für Sexta nur zum Vorteil gereichen. Meines Erachtens dürften sogar die Sätze stellenweise noch leichter sein. Wendungen wie *imitando optimos in honore estis; ultra vires conari stultum arbitramur; in laboribus superandis; gratissimos vos praebebitis verendo illos* treten doch erheblich aus dem Rahmen des lateinischen Elementarunterrichtes heraus, und auch die nicht selten vorkommenden Beispiele für den vom Deutschen abweichenden Gebrauch der lateinischen Kasus wären besser fortgeblieben. Derartige Dinge kosten immer viel Zeit und können auf dieser Stufe doch nur ausnahmsweise zu sicherem und dauerndem Besitz der Schüler gemacht werden. Der Inhalt der Stücke ist meist angemessen, nur nehmen die mit allgemeinen, philosophisch-moralisierenden Betrachtungen gefüllten verhältnismäfsig viel Platz ein. Es sind unter 56 lateinischen

[1]) Vgl. diese Ztschr. 1889 S. 106 ff.

Lesestücken nicht weniger als 27, in denen der lieben Jugend mannigfaltige Lebensweisheit und die verschiedensten Tugenden empfohlen werden. Ob Interesse und Aufnahmefähigkeit des Sextaners dem entspricht, möchte ich bezweifeln; auch wird es bei einer solchen Hochflut guter Lehren immer besonders schwer sein, den mitgerissenen Triebsand flacher Trivialitäten ganz fernzuhalten.

Was die Darstellung des Lehrstoffes betrifft, so geht der Verfasser seinen eigenen Weg, von dem aus er bisweilen mit einiger Geringschätzung auf das Thun und Treiben anderer Grammatiker herabzublicken scheint. Dafs es nach seiner Façon auch gehen wird, will ich nicht bestreiten, zumal die zweite Auflage beweist, dafs sein Buch nicht als Lehrbuch in partibus infidelium zu wirken verurteilt war. Dagegen kann ich den Wert seiner Neuerungen im ganzen nicht so hoch schätzen, wie es von anderer Seite geschehen ist. So scheint mir der Gebrauch deutscher Bezeichnungen für die üblichen grammatischen Begriffe keinen besonderen, praktischen Nutzen zu versprechen, da Dingwort, Bindewort, Umstandswort, Leideform oder Thätigkeitsform für den Anfänger zunächst gerade so viel oder wenig sagende Termini technici sind wie Substantivum, Konjunktion, Adverbium, Aktiv und Passiv, und ob man „substantivischer Gebrauch“ oder „hauptwörtlicher Gebrauch“ sagt, ist für das Verständnis des Sextaners gleichgültig; in beiden Fällen mufs immer erst eine Erklärung hinzukommen. Ebenso wird die Einführung des „Werfall, Wessenfall, Wemfall, Wenfall“ in die grammatische Nomenklatur schwerlich Epoche machen, von dem „Woher-, Wovon-, Womit-, Wodurch- und Wofall“ ganz zu geschweigen. Der Verfasser ist nun glücklicherweise von der Einseitigkeit weit entfernt, diese Neuerungen überall und konsequent an die Stelle des Alten zu setzen und dadurch dem Übergange des Schülers von einer Schule auf die andere neue Schwierigkeiten in den Weg zu legen. Die Folge davon aber ist, dafs dieser sich bei Benutzung des Buches mit einer doppelten Garnitur derartiger technischer Ausdrücke vertraut machen mufs, während eine genügt. Auch die Perhorreszierung sämtlicher sogenannter Reimregeln trägt zur Erhöhung der praktischen Brauchbarkeit des Buches nichts bei. Gewifs gingen die älteren Grammatiken in dieser Beziehung meist zu weit; in der weisen Beschränkung aber, die gegenwärtig auf diesem Gebiete überall, wenn auch nicht mit gleichem Erfolge, angestrebt wird, bieten sie dem Elementarunterricht immer noch ein brauchbares Hülfsmittel für die Festhaltung gewisser sprachlicher Erscheinungen, das zu ersetzen Regeln wie „Weiblich sind die Stämme auf *-in* und *-ion* mit *sg. nom.* auf *-do, -go, -io*, die ein blofs gedachtes, nicht mit den Sinnen wahrnehmbares Sein bezeichnen“ kaum berufen sein dürften.

Auffallend erscheint vom Standpunkte des preufsischen Gymnasialwesens endlich die Berücksichtigung mancher Unregelmäfsigkeiten der Deklination, z. B. des Akkusativs auf *-im*, des unregelmäfsigen Ablativs auf *-i* und Genetivs auf *-ium*, sowie der ziemlich erschöpfende und mit Übungsstücken versehene „Ausblick auf die Deponentia“ insofern, als in der Sexta preufsischer Gymnasien dies alles nicht mehr zur Einübung gelangt, sondern in den neuen Lehrplänen die strengste Beschränkung auf das Regelmäfsige als Norm für diese Klasse besonders eingeschärft wird. Dem Gebrauche des Buches an den diesen Lehrplänen unterworfenen Anstalten werden daraus leicht Schwierigkeiten erwachsen, da es im allgemeinen nicht vorteilhaft ist, Lehrbücher zu benutzen, deren Inhalt nur teilweise und erst nach allerlei Streichungen dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden kann.

Druck und sonstige Ausstattung sind recht gut.

Bensberg. J. Hartung.

C. Sallustius Crispus. Für den Schulgebrauch bearbeitet und erläutert von Friedrich Schlee. Bielefeld und Leipzig 1895 und 1896, Velhagen und Klasing. Text X u. 177 S., Kommentar 128 S. kl. 8. geb. 1,50 M und 1,10 M.

Diese Ausgabe des Sallust zeigt alle die vorteilhaften Eigentümlichkeiten, welche die von H. J. Müller und O. Jäger geleitete Sammlung auszeichnen: kurze Einleitung (6 Seiten), welche das Wesentlichste über das Leben und die Schriften des Sallust bringt; angemessene Gliederung des Textes in Abschnitte mit besonderer Überschrift und fortlaufenden kurzen Inhaltsangaben am Rande; dazu im zweiten Teile eine die Bedürfnisse des Schülers allein berücksichtigende Erklärung des Textes. Dieser selbst ist nach den kritischen Ausgaben von Dietsch und Jordan gestaltet, doch hat Schlee mit Recht offenbar verderbte Stellen für die Bedürfnisse der Schule lesbar gemacht. Er ist dabei noch mehr als seine Vorgänger den Lesarten der jüngeren Handschriften gefolgt und hat von eigenen Konjekturen abgesehen, aufser Jug. 3, 1, wo wir statt der schwankenden Überlieferung bei Schlee lesen ... *neque illi, quibus per fraudem licet uti, tuti aut eo magis honesti sunt.* Ob diese Konjektur genau den Sinn treffe und nötig sei, bezweifelt Opitz WS. f. klass. Phil. 1896 Sp. 1286, und wie mir scheint mit Recht. Zum wenigsten ist die Auslassung eines Objekts bei *uti* hart und die Zusammenstellung von *uti tuti* nicht schön. Mehr als Jordan ist endlich Schlee dem als beste Quelle erkannten Parisinus (P) gefolgt, wo ein Schwanken möglich war: Cat. 3, 2 *actorem*, 6, 2 *alius alio*, 8, 4 *qui ea fecere ... quantum ea*, 22, 2 *atque eo dictitare fecisse*, 31, 7 *postulare, patres conscripti ne ...*, Jug. 1, 4 *actores*, 38, 2 *ita delicta occultiora fore*, 73, 7 *sed paulo ante senatus Metello Numidiam decreverat* — an allen Stellen nach meiner Ansicht mit Recht.

Für die Erklärung hat Schlee die Arbeiten seiner Vorgänger (Jacobs-Wirz, Lallier, Cless) benutzt, sich dabei aber Freiheit des Urteils und Selbständigkeit gewahrt. Diese zeigt sich namentlich in einer Reihe knapper, meist treffender Übersetzungen; doch stimmt er hier auch nicht selten mit Cless überein. Die Ansichten über das einer Erklärung Bedürftige werden natürlich immer auseinandergeben. Im ganzen mufs ich sagen, dafs Schl. eine angemessene Mitte zwischen einem zu hohen und einem zu niedrigen Standpunkt eingenommen hat. Für überflüssig halte ich aufser einigen Einzelbemerkungen, die etwas zu elementar sind (z. B. Jug. 7, 6 *inter ipsos* „unter sich" im Gegensatze zu dem *certare contra hostes*), alle nur die rhetorische Seite der Sprache berücksichtigenden Erklärungen, z. B. Cat. 3, 3: „*pudore*] „Bescheidenheit". Die Korresponsion zwischen *pudor, abstinentia, virtus* einerseits und *audacia, largitio, avaritia* andererseits ist ungenau, da *virtus* und *avaritia* keine scharfen Gegensätze sind. Sallust wollte nur den drei Haupttugenden der Vorfahren drei Laster seiner Zeit entgegenstellen". Ähnlich 6, 3; 14, 2. 3; 20, 8 u. a. Derartige Bemerkungen kann wohl der Lehrer in der Klasse machen, für die Präparation des Schülers sind sie nicht nötig. Dagegen habe ich kaum eine Stelle gefunden — was heifst jedoch Cat. 54, 4 *nihil denegare quod dono dignum esset?* —, wo eine Erklärung wünschenswert wäre, ohne dafs sie von Schl. gegeben sei. Namentlich hat er nicht nur im Namensverzeichnis, das fast 30 Seiten umfafst, sondern auch in den Anmerkungen das Sachliche in gebührender Weise berücksichtigt. Ja die schwierige Lage am Muthul wird sehr angemessen durch ein kleines Kärtchen veranschaulicht und dadurch die Aufstellung der Truppen besser, als es alle Worte vermögen, verdeutlicht.

In der Auffassung einzelner Stücke können gerade bei Sallust die Ansichten erheblich von einander abweichen, ohne dafs die eine oder die andere als falsch bezeichnet werden müfste. Mit den meisten Erklärungen bin ich durchaus einverstanden; bei einigen zweifle ich aber, ob die Auffassung des Herausgebers richtig ist, oder halte wenigstens den Ausdruck für nicht glücklich. Es gehören dahin nicht nur die beiden vielbesprochenen Stellen Cat. 39, 2 *quo plebem in magistratu placidius tractarent* und Jug. 47, 2 *simul temptandi gratia et si paterentur opportunitates*, deren Auffassung Opitz a. a. O. mir ebenso richtig bekämpft zu haben scheint, wie die von *mobilitate animi* Cat. 50, 5, sondern unter anderen noch folgende. Cat. 2, 9 *verum enim vero* ist sicher nicht „ja wahrhaftig", sondern eher: „nein! vielmehr"; es mufs in der Übersetzung doch der starke Gegensatz, der in *verum enim vero* liegt, zum Ausdruck kommen; 3, 2 wird *aequo animo accipit* statt mit „gleichgiltig hinnehmen" besser mit „ruhig" hinnehmen übersetzt. Im folgenden ist *studio* wohl nicht „leiden-

schaftlich", sondern einfach „aus Neigung"; 5, 4 wird *varius* durch „unbeständig" wiedergegeben, während die gewöhnliche Auffassung πολύτροπος (etwa „sehr gewandt") dem Zusammenhange angemessen ist; 8, 5 *ea copia* heifst doch nicht „Gelegenheit, solche Talente hervorzubringen", sondern: „(Rom hat) keinen Reichtum an solchen Talenten (gehabt)"; 20, 2 *frustra fuissent* „wären ein Phantom (!) gewesen" statt einfach: „würden sich uns umsonst geboten haben"; 29, 1 *privato consilio* „eigenmächtig"; diese Übersetzung verschiebt den Gegensatz, den *rem ad senatum refert* verlangt. Cicero hat sich bisher gegen Catilina wie ein Privatmann verhalten, jetzt will er den Senat gegen ihn anrufen. 29, 3 besser „damit wird ... die gröfste Macht übertragen, nämlich ..." Jug. 45 *transvorsis itineribus* nicht „in Märschen zur Seite" sondern „durch Kreuz- und Quermärsche"; 49, 6 nicht ein „Vordertreffen mit drei Reserven", sondern: „Schlachtstellung in drei Treffen". Doch genug der Ausstellungen; sie sollen den Wert der Ausgabe nicht vermindern, sondern höchstens die Veranlassung für den Verf. sein, diese oder jene Stelle noch einmal genauer zu prüfen.

Zum Schlufs möchte ich den Wunsch aussprechen, dafs Stellen, die das Schamgefühl der Schüler beleidigen, ausgeschieden werden, etwa in der Weise, wie es Lallier thut. Dieser läfst weg: Cat. 13, 3 *viri muliebria pati; mulieres pudicitiam in propatulo habere;* 14, 2 *pene;* 24, 3 *quae primo ingentes sumptus stupro corporis toleraverant, post ubi aetas tantum modo quaestui neque luxuriae modum fecerat, aes alienum grande conflaverant.* 25, 3 *lubido sic accensa, ut saepius peteret viros quam peteretur.* Vielleicht könnten dazu noch mehrere Sätze aus den Kap. 13—16 ausgelassen werden, ohne dafs das Bild von der sittlichen Verkommenheit Catilinas und seiner Zeit wesentlich geschädigt würde.

Mehrere Schüler der Obersekunda des Französischen Gymnasiums in Berlin haben Schlees Ausgabe benutzt, und ich habe gesehen, dafs sie wirklich Vorteil daraus gezogen haben, — die beste Empfehlung, die ich für eine Schulausgabe kenne.

Friedenau b. Berlin. C. Rothe.

E. Zimmermann, Übungsbuch im Anschlufs an Cicero, Sallust, Livius, zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Nach den Anforderungen der neuen Lehrpläne. Vierter Teil. Übungsstücke im Anschlufs an das zweiundzwanzigste Buch des Livius. Berlin 1897, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). 81 S. 8. 0,90 M.

Den in den letzten Jahren erschienenen, von mir in dieser Zeitschrift besprochenen Übersetzungsstücken im Anschlufs an Ciceros Rede über den Oberbefehl des Pompejus, an Ciceros Catilinarische Reden und Sallusts Verschwörung Catilinas, endlich an das einundzwanzigste Buch des Livius reiht sich als vierter Teil ein Heft an, welches seinen Stoff dem zweiundzwanzigsten

Buche des Livius entnimmt. Es ist vom Verf. „dem Königlichen Gymnasium zu Rastenburg zur Feier seines 350jährigen Bestehens in treuer Anhänglichkeit“ gewidmet. Die 73 Stücke schliefsen sich eng an die fortlaufende Erzählung des Livius an; es findet kein Vorwegnehmen und Heranziehen späterer Kapitel statt, so dafs also der Lehrer in der Lage ist, mit dem Vorschreiten der Lektüre die Übersetzung der einzelnen Stücke vom Schüler ohne Zuthaten seinerseits fordern zu können. Diese Anordnung soll ausdrücklich als ein Vorzug des Buches erwähnt werden, den es, gegenüber den Übersetzungsstücken aus der Pompejana und den mit Sallust in Verbindung gebrachten Catilinarien, bereits mit dem nach dem einundzwanzigsten Buche des Livius gearbeiteten Hefte teilt. Wir folgen in den einzelnen Stücken den Ereignissen des Jahres 217 und denen des Jahres 216 bis nach der Schlacht bei Cannä und erkennen in jenen die Gliederung des ganzen Livianischen Buches, dessen Hauptteile ebenso wie die Unterabteilungen eine genügende Berücksichtigung und Verwertung finden. Dafs einige Stücke innerhalb bestimmter Gruppen einander sehr ähnlich sind, wie 6 und 7, 8 und 9, 13 und 14, schadet der Verwendbarkeit des Buches nicht; gestattet es die Zeit, wird das zweite zur Übersetzung ebenfalls herangezogen und voraussichtlich um so korrekter werden; andernfalls findet es im folgenden Schuljahre seine Verwertung. In geschickter Weise sind auch die gröfsere Partieen umfassenden Stücke, wie 15, 23, 33, 38, 55 gemacht worden; andre wiederum wie 66—68, 70 zwingen den Schüler, um eine sachgemäfse Bearbeitung zu erzielen, zur Wiederholung von vor längerer Zeit gelesenen Kapiteln. Der Stoff bewegt sich, wie natürlich, überwiegend auf kriegsgeschichtlichem Gebiete; doch behandeln einige Stücke auch andre Kapitel des Geistes- und Kulturlebens der Römer, soweit das Original dazu Anlafs bietet, wie Stück 40 die Beamten im allgemeinen, 43 die Konsuln, 54 die Ädilen und Quästoren, 59 die Befehlshaber des Heeres, 63 die Verwalter einer Provinz, 66 und 67 aufserordentliche Beamte, 67 den Senat, 41 die Stände des Volkes und die Versammlungen, 49 das Zustandekommen von Gesetzen, 71 die Rechtsverhältnisse der Bundesgenossen, 68 die Ausrüstung des Soldaten, 67 die Beobachtung von Wahrzeichen. Auch diese Teile halten sich innerhalb der Grenzen des Wissens, welche dem Sekundaner die Lektüre dieses Buches des Livius zieht. Der deutsche Ausdruck bietet keinen Anlafs zu Ausstellungen; Stück 10, Zeile 2 von unten, dürfte sich wohl empfehlen: welches mir gebietet unthätig zu sein?

Dieser Teil des Sammelwerkes kann nach dem Gesagten wegen der Fülle des gebotenen Materials, der geschickten Anordnung und der sorgfältigen sprachlichen Gestaltung der Stücke durchaus empfohlen werden.

Stralsund. F. Thümen.

Platons Phaidon. Für den Schulgebrauch erklärt von Martin Wohlrab. Dritte Auflage. Leipzig 1895, B. G. Teubner. VII und 160 S. 8. 1,50 M.

Ich habe die zweite Auflage der Wohlrabschen Ausgabe des Phädon wiederholt benutzt und ebenso die vorliegende dritte Auflage und kann so auf Grund einer ausgedehnten Erfahrung dieses Buch als ein sehr brauchbares und sehr gutes empfehlen. Dafs W. eine eingehende Bekanntschaft mit der Platonischen Philosophie sowohl als mit der Platonischen Sprache besitzt, ist bekannt, und dafs ein so erfahrener Schulmann weifs, was der Schule frommt, ist selbstverständlich. So wird nicht nur der Schüler, sondern auch jeder Lehrer die Ausgabe mit grofsem Nutzen gebrauchen; sie ist ganz gewifs eine Ausgabe „für den Schulgebrauch" auch in dem letzteren Sinne. Gerade dem Lehrer wird z. B. die reiche Heranziehung von gut gewählten Parallelstellen willkommen sein. Da die vorliegende Ausgabe eine dritte Auflage ist, so ist es nicht nötig, alle Eigenschaften des Buches zu besprechen; ich will mich daher bei dieser Anzeige auf die Hervorhebung einiger Punkte beschränken und will hierbei vorzugsweise solche wählen, wo ich etwas abweichender Ansicht bin. Ich habe guten Grund zu der Annahme, dafs gerade dem Verfasser selbst eine solche Besprechung erwünscht ist.

Ich beginne mit der Disposition des Dialogs, deren klare Feststellung ebenso schwierig wie für das Verständnis wichtig ist. Unter der Überschrift „II. Gang und Gliederung des Gespräches" giebt W. folgende Disposition: A. Einleitung c. 3—13. B. Erster Beweis. c. 15—23. C. Zweiter Beweis. c. 25—34. D. Die Einwürfe des Kebes und Simmias. c. 35—40. E. Widerlegung des Simmias. c. 41—43. F. Widerlegung des Kebes. c. 44—56. G. Schlufs. c. 57—67. Man wird dieser Disposition im ganzen zustimmen müssen, doch will ich auf einen Punkt aufmerksam machen. Die Überschriften unter C. und F. entsprechen sich nicht, während sie sich entsprechen müfsten. Da unter C. die Widerlegung der Annahme, dafs die Seele beim Tode zerstiebe und verwehe, unter der Überschrift „Zweiter Beweis" erscheint, so mufs bei F. als Überschrift erwartet werden: „Dritter Beweis". Dafs die „Widerlegung des Kebes" einen Beweis für die Unsterblichkeit der Seele enthält und zwar gerade den, auf welchen Plato einen ganz besonderen Wert gelegt hat, sagt W. selbst auf S. 12 ausdrücklich. Offenbar ist die Überschrift F. „Dritter Beweis" vor allem deshalb vermieden, weil sie nicht zu E. „Widerlegung des Simmias" stimmen würde. Die Sache ist nicht so belanglos, wie sie vielleicht auf den ersten Blick scheinen mag; für das Verständnis des ganzen Aufbaues unseres Dialogs ist sie zweifellos von Bedeutung. Meines Erachtens ist die Gliederung, soweit sie hier in Betracht kommt, folgende: K. 15—23 erbringen den Beweis dafür, dafs die Seele nach dem Tode fortlebt und

zwar als denkendes Wesen. Darauf folgen die Widerlegungen der dieser Annahme entgegenstehenden Anschauungen. Diese können die Seele als etwas Substanzielles gelten lassen, können aber auch die Substanzialität der Seele leugnen. Das Zweite geschieht mit der Annahme, dafs die Seele die Harmonie des Leibes ist. Im ersteren Falle, also wenn angenommen wird, die Seele sei etwas Substanzielles, bleiben immer noch zwei Möglichkeiten: 1. die Seele geht bei dem Tode dadurch unter, dafs sie sich auflöst; 2. die Seele bleibt bestehen, aber sie büfst allmählich ihre innere Kraft, ihre Lebenskraft ein. Die Widerlegung wird beide Male aus dem Wesen der Seele heraus geführt: 1. die Seele löst sich nicht auf, denn sie ist ihrem Wesen nach ein Einfaches; 2. sie kann ihre Lebenskraft nicht einbüfsen, denn Leben ist ein ihr notwendiges Merkmal, das sie nicht aufgeben kann. So werden die zwei Widerlegungen zu zwei Beweisen, von denen der zweite den ersten ergänzt, und C. und F. entsprechen sich vollkommen. Zwischen diesen beiden Widerlegungen in der Mitte steht die Widerlegung der Annahme, dafs die Seele die Harmonie des Leibes ist. Die Gründe für diese Anordnung sind im wesentlichen folgende:

Die Annahme, dafs die Seele eine Harmonie ist, fafst die Seele als etwas Immaterielles, und insofern hat sie Verwandtschaft mit der Auffassung des Kebes, nach der die Seele durchaus etwas Immaterielles ist. Andererseits ruht doch diese Anschauung des Simmias auf einer vollkommen materialistischen Auffassung vom Wesen des Menschen. Denn ist die Seele die Harmonie des Leibes, so ist sie schliefslich doch nur ein Produkt der richtigen Beschaffenheit seiner Teile, oder um mit dem neueren Materialismus zu reden, eine Resultante des Leibes. Somit berührt sich diese Auffassung des Simmias mit der dem ersten Einwande zu Grunde liegenden Anschauung, nach welcher die Seele eine räumlich ausgedehnte Substanz, also etwas Materielles ist. Ferner setzt der Dialog selbst diesen Einwand des Simmias in nahe Beziehung zu der Widerlegung des ersten Einwandes, indem Simmias darauf hinweist, dafs wichtige Bestimmungen des Wesens der Seele, die Sokrates bei der Widerlegung des ersten Einwandes hervorgehoben hat, auch dann ihre Gültigkeit haben, wenn die Seele als Harmonie des Leibes gefafst wird. Die den drei Einwendungen zu Grunde liegenden Anschauungen vom Wesen der Seele sind also folgende: 1) die Seele ist eine räumlich ausgedehnte Substanz, also etwas Materielles; 2) die Seele ist etwas Immaterielles, aber da die Seele als Harmonie keine Substanz ist, so verfällt auch diese Anschauung dem Materialismus; 3) die Seele ist Substanz und zwar eine immaterielle.

So haben wir in dieser Reihe eine Gradation. Die erste Auffassung von dem Wesen der Seele ist die unvollkommenste von

allen dreien, die letzte die vollkommenste von ihnen. Damit erhielt zugleich der tiefste und umfassendste Beweis für die Unsterblichkeit der Seele seine Stelle am Schlusse der gesamten Beweisführung, und so wurde eine in jeder Beziehung tadellose Anordnung erreicht.

Was die Gestaltung des Textes anlangt, so hebe ich den Anfang des Vorwortes zur dritten Auflage hervor: „Für die dritte Auflage war zunächst zu benutzen, was die von Flinders Petrie entdeckten Papyrusrollen boten. Wenn die Ausbeute für die Zwecke dieser Ausgabe eine verhältnismäfsig geringe war, so verweise ich zu meiner Rechtfertigung auf Useners Abhandlung über unsern Platontext, der in den Nachrichten der Göttinger Gesellschaft der Wissenschaften 1892 Nr. 2 und 6 steht".

Ich will nun noch einige von den Stellen unseres Dialogs, die besondere Not gemacht haben, berühren. In der Erklärung der vielbehandelten Stelle 62 A: *ἴσως μέντοι θαυμαστόν σοι φανεῖται κτλ.* folgt W. jetzt der Auffassung von Bonitz, Plat. Stud. 3. Aufl. S. 313 f. Ich habe meine Ansicht über diese Auffassung in dem Bursian-Müllerschen Jahresberichte f. Altertumsw. 1891 I S. 31 f. dargethan und will hier nur noch auf einen Punkt aufmerksam machen. Die Verbindung *οἷς δὲ βέλτιον τεθνάναι* nötigt doch wohl dazu, im unmittelbar Voraufgehenden zu verbinden *οἷς βέλτιον τεθνάναι ἢ ζῆν*. Dann mufs aber vor *ἔστιν ὅτε* interpungiert werden, wie ich a. a. O. bereits vorgeschlagen habe. „Unter manchen Umständen und für manche ist es besser tot zu sein als zu leben; es erscheint dir nun wohl wunderbar, wenn denjenigen Menschen, für welche es besser ist tot zu sein als zu leben, es nicht erlaubt ist, sich diese Wohlthat zu erweisen, sondern sie auf einen anderen Wohlthäter warten müssen". Der vorhergehende Satz heifst dann: „Vielleicht wird es dir jedoch wunderbar erscheinen, wenn der Selbstmord allein unter allen Dingen unterschiedslos ist und sich niemals für den Menschen so verhält, wie alles andere". Das heifst: es wird wohl wunderbar erscheinen, dafs, während die Dinge sonst je nach den Umständen eine verschiedene, ja entgegengesetzte Beurteilung zulassen, der Selbstmord unter allen Umständen zu verurteilen ist.

66 B. stellt W. die Worte *μετὰ τοῦ λόγου ἐν τῇ σκέψει* mit Schleiermacher hinter *ἕως ἂν τὸ σῶμα ἔχωμεν*. Zu dieser Stellung und Verbindung der Worte pafst meines Erachtens die Ausführung von *μυρίας μὲν γὰρ* an nicht, die doch überhaupt begründet, dafs wir, solange wir einen Leib haben, nicht zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen können; denn nicht blofs während der Betrachtung (*ἐν τῇ σκέψει*), also während der Erforschung der Wahrheit, hemmt uns der Leib, sondern er läfst uns vielfach gar nicht zu dieser Forschung kommen. Stände *ἐν τῇ σκέψει* vor *μετὰ τοῦ λόγου*, so hätte die Stelle meiner Meinung nach keine Schwierigkeit. „Es scheint bei unserer Betrach-

tung gleichsam ein Pfad zum Ziele zu führen auf Grund der Erwägung, dafs, solange" u. s. w. Dieser Satz, dafs wir, solange wir den Leib haben, ganz gewifs niemals das Ziel unseres Strebens, die Erkenntnis der Wahrheit, erreichen werden, führt zunächst zu der Erkenntnis, dafs wir der Wahrheit entweder überhaupt niemals oder erst nach dem Tode teilhaftig werden (66 E), und damit zu der Annahme, dafs wir dieses Ziel nach dem Tode erreichen. Ich glaube nun, dafs an dieser Stellung der Worte *ἐν τῇ σκέψει* nicht besonderer Anstofs zu nehmen ist, eher an den Worten selbst, die doch in Wirklichkeit ein müfsiger Zusatz sind, vielleicht eine in den Text gekommene Erklärung des Ausdruckes *μετὰ τοῦ λόγου*.

100 D hat Wohlrab statt des handschriftlichen *τοῦ καλοῦ εἴτε παρουσία εἴτε κοινωνία εἴτε ὅπῃ* meine Konjektur *ἡ ἐκείνου τοῦ καλοῦ μέθεξις εἴτε παρουσίᾳ εἴτε κοινωνίᾳ εἴτε κτλ.* in den Text gesetzt. Ich habe wiederholt Veranlassung gehabt, diese Stelle zu berücksichtigen und habe da teils *μέθεξις* teils *μετάσχεσις* vorgeschlagen. Für die zweite Form spricht vielleicht der Umstand, dafs dieselbe 101 C vorkommt. Doch ist dies kein zwingender Grund, und es kommt überhaupt nicht viel darauf an, welches von beiden Wörtern gewählt wird.

67 A versteht W. *μετὰ τοιούτων ἐσόμεθα* von den Ideeen. „Das Erkennen der Ideeen wird als Gemeinschaft der Seele mit den Ideeen bezeichnet". Diese Auffassung hat sehr namhafte Vertreter gefunden; ich habe sie früher selbst geteilt, doch ist mir ihre Richtigkeit seit längerer Zeit immer bedenklicher geworden. Der enge Zusammenhang mit *καθαροὶ ἀπαλλαττόμενοι τῆς τοῦ σώματος ἀφροσύνης* veranlafst doch zunächst eine Beziehung des *τοιούτων* hierauf, und so fassen wir unwillkürlich *τοιούτων* als Maskulinum. Hiervon abzugehen, liegt meines Erachtens kein Grund vor, da dieselbe Anschauung 63 B und auch sonst im Phädon vorkommt. Wenn Wohlrab sagt, dafs 63 B *νῦν δὲ εὖ ἴστε, ὅτι παρ' ἄνδρας τε ἐλπίζω ἀφίξεσθαι ἀγαθούς* mit dem beschränkenden Zusatze ausgesprochen sei: *καὶ τοῦτο μὲν οὐκ ἂν πάνυ διισχυρισαίμην*, so steht hier dem ganz entsprechend *ὡς τὸ εἰκός*. Aufserdem wäre doch die Ausdrucksweise eine fremdartige, wenn das Erkennen der Ideeen als ein Zusammensein der Seele mit denselben bezeichnet würde. Nach meinem Ermessen würde unserer Stelle, wenn bei *τοιούτων* die Ideeen zu verstehen wären, die Annahme zu Grunde liegen, dafs die Ideeen an irgend einem Orte existieren, an den dann auch die reinen Seelen kommen. Ich kann mir aber die Ideeen nur als Gedanken Gottes vorstellen. Eingehend habe ich diese Auffassung in meiner „Platonischen Metaphysik" (Leipzig 1884, B. G. Teubner) S. 85 ff. begründet. Ich betone hier diese Auffassung namentlich auch deswegen, weil nur so die Platonische Metaphysik zu einer dem Schüler verständlichen Weltanschauung wird. Wir kommen

hiermit auf die Frage: Wie weit kann Platos Phädon für die Schullektüre verwandt werden?

Wohlrab sagt hierüber auf S. VII Folgendes: „Die Lektüre des ganzen Phaidon ist in Gymnasien wohl nur unter sehr günstigen Verhältnissen möglich. Insbesondere dürften die Einwürfe des Kebes und Simmias und ihre Widerlegungen und der eschatologische Teil unverhältnismäfsige Schwierigkeiten machen. Aber die zwei ersten Beweise für die Unsterblichkeit der Seele sind den Schülern recht wohl zugänglich. Auch die herrliche Stelle über die Misologie dürfte dieselbe Beachtung verdienen, die man dem Anfange und dem Ende immer geschenkt hat. Hiernach liefsen sich im Gymnasium c. 1—34, 39, 40, 63—67 ohne besondere Schwierigkeiten und mit grofsem Nutzen lesen". Das ist eine vernünftige, durch praktische Erfahrung gewonnene Anschauung. Die Hauptfrage wird aber doch die sein: Ist die Weltanschauung, die dem Phädon zu Grunde liegt, eine solche, dafs sie dem Schüler zugänglich ist und sein Interesse zu erregen vermag? Leider gehen die Auffassungen der Platonischen Metaphysik sehr auseinander, und doch hängt die Bestimmung über den Umfang der Verwendung von Platos Phädon für die Schule hiervon ab. Ist es z. B. wirklich so, wie Baumann, (Phädon S. 46) annimmt, dafs sich Plato in seinem Phädon „die Ideeen als Geister denkt und nun, wie unser Geist auf unseren Leib wirkt, so diese Geisterideeen auf ein materielles (unabhängig von ihnen vorhandenes) Substrat wirken läfst, so dafs Abbilder, Nachahmungen der geistigen Idealwesen in der körperlichen Welt da sind", so mufs für die Schule auf eine eingehendere Erklärung des Phädon, welche die Platonische Weltanschauung zur Basis und zum Höhepunkte hat, ohne weiteres verzichtet werden. Was die Auffassung der Ideeenlehre anlangt, so ist dieselbe bis auf den heutigen Tag höchst nachteilig durch Aristoteles beeinflufst worden, nach welchem die Platonischen Ideeen irgendwo als selbständige Wesen existieren. Man vergesse aber nicht, dafs damit die Ideeen notwendigerweise zu *αἰσθητὰ ἀΐδια* werden, wozu sie derselbe Aristoteles macht, und dafs damit die ganze Platonische Metaphysik nichts anderes ist als eine Ungereimtheit. Ebendies will ja aber auch Aristoteles mit seiner Kritik der Ideeenlehre darthun; er erreicht dieses Ziel aber nur dadurch, dafs er den Platonischen Gott und damit die causa efficiens aus der Platonischen Weltanschauung streicht. Ich habe dies bereits in meiner Schrift De causa finali Aristotelea (Berlin 1865, Georg Reimer) auf S. 100 ff. dargethan. Läfst man dagegen den wiederholten und bestimmten Erklärungen Platos entsprechend seinem Systeme die göttliche Vernunft als höchste causa efficiens, so mufs man in den Ideeen die Gedanken Gottes erblicken, und man gewinnt damit eine Weltanschauung, die ihrer Grundlage nach mit der unserigen übereinstimmt. Diese Auffassung der

Platonischen Metaphysik wird durch unsern Dialog mehrfach gestützt, namentlich auch dadurch, dafs Plato seinen Lehrer Sokrates dem Satze des Anaxagoras, dafs die Vernunft das höchste Prinzip der Welt sei, so freudig zustimmen läfst. Doch ich mufs hier abbrechen und will nur noch das Eine hinzufügen. Nach meiner Überzeugung ist es ein grofser Gewinn, wenn die Lektüre des Phädon in umfassenderer Weise für das Gymnasium nutzbar gemacht wird, und man mufs Wohlrab dankbar sein, dafs er so tüchtig zur Erreichung dieses Zieles mithilft.

Gera. Gustav Schneider.

Lettres françaises. Nach Privatbriefen und verschiedenen Sammlungen und Ausgaben für den Schulgebrauch herausgegeben, mit Anmerkungen und einem Anhang versehen von Theodor Engwer. Berlin 1896, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). VI und 152 S. 8. geb. 1,40 M.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. 22. Bändchen:

Die von Münch und Glauning in ihrer Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts ausgesprochene Ansicht, dafs französische Briefe in den französischen Unterricht gehören, hat vielleicht auf des Verf.s Entschliefsung zur Herausgabe der Lettres françaises mitbestimmend gewirkt. Es läfst sich nicht leugnen, dafs die Art des schriftlichen Verkehrs unter den Angehörigen des Volkes, „wie sie sich von Freud und Leid Mitteilung machen, wie die gegenseitige Teilnahme sich in Glückwünschen oder Beileidsbezeugungen äufsert u. s. w., kurz, der das ganze Privatleben enthüllende briefliche Verkehr“ in gewisser Weise auf den nationalen Charakter schliefsen läfst, und dafs somit die Lektüre der Briefe für jeden, der aufser der Sprache eines Volkes auch das Leben und Treiben desselben kennen lernen will — und letzteres wird in den Forderungen der neuen Lehrpläne nachdrücklich betont —, von Wichtigkeit ist.

Das vorzugsweise ist auch die Tendenz, aus welcher die vorliegende Sammlung hervorgegangen ist; deshalb spricht der Verf. den Wunsch aus, „sie möchte der Verwendung während eines Halbjahrs in der Schullektüre, nicht allein eines gelegentlichen Gebrauches würdig befunden werden“. Ref. könnte sich im allgemeinen dem ohne grofse Bedenken anschliefsen, möchte aber allerdings die vorgeschlagene Klassenstufe (für Vollanstalten U II) für zu tief bemessen erachten.

Was den Stoff betrifft, so hat der Verf. ihn „nur zum Teil den bekannten Sammlungen von de la Madelaine, Page, Bescherelle, Dunois, Laughlin entnommen und so viel wie möglich im eignen Besitz befindliche Privatbriefe verwendet, die sich durch die Frische ihres Tones und die Ungezwungenheit ihres Stils von

den gemachten Stilproben der Briefsteller abheben". Auf die Introduktion S. 1—13 (I. Du style épistolaire. II. De la forme matérielle des lettres. III. De l'affranchissement et du port des lettres), welche manche wissenswerten, zum Briefwechsel unumgänglich nötigen Winke enthält, folgen die Lettres françaises S. 14—132. Sie umfassen in 15 Kapiteln Briefe verschiedensten Inhalts und aus den verschiedensten Anlässen hervorgegangen. Zunächst Lettres familières, welche „sich nicht streng an einen Gegenstand halten, sondern, wie es unter Freunden üblich ist, von einem zum andern springen", sodann Lettres de bonne année et de fête, Lettres de condoléance et de félicitation. Réponses, Billets et lettres d'invitation, d'acceptation et de refus, Lettres de demandes et de réclamations. Réponses. Lettres de reproches et d'excuses, Lettres d'adieux, Pétitions, Lettres d'affaires u. a. m.

Es ist eine „sonst durchaus moderne Sammlung" von Briefen, nur hier und da findet sich eine vereinzelte Probe von den berühmtesten älteren Briefschreibern wie I 19: La reine Hortense à Madame Récamier, worin die Mutter Napoleons III. von ihrem Ruhesitz zu Arenenberg aus ihrer einflufsreichen Pariser Freundin von ihrem dortigen Leben und Treiben in ebenso zufriedener wie herzlicher Weise Bericht erstattet, und die beiden Lettres d'adieux (XII 1 und 2): Mme Sévigné à sa fille und Marie-Antoinette à Mme Elisabeth, beide Muster von wahrer Ergebenheit und Entsagung. Von den modernen Briefen heben wir nur hervor I 17, worin der Briefschreiber ein anziehendes Bild von den Sehenswürdigkeiten Alt Heidelbergs, vor allem des Heidelberger Schlosses entrollt, und I 25—30 sowie XIII 2, die Briefe Flauberts an die berühmte Romanschriftstellerin George Sand.

Als Anhang sind (S. 133—152) Bemerkungen und Erläuterungen zu der Introduktion und den 15 Kapiteln beigegeben, die sowohl über Eigentümlichkeiten des französischen Briefstils im engeren Sinne Aufschlufs gewähren als auch Fragen über geschichtliche, geographische, litterarhistorische und soziale Verhältnisse in zweckdienlicher Weise erörtern.

Somit kann das Bändchen als Lehrmittel behufs Aneignung des französischen Briefstils wie zum Studium des nationalen Charakters und des Privatlebens recht wohl empfohlen werden.

Der Druck ist splendid und korrekt, die Ausstattung geschmackvoll.

Salzwedel i. A. K. Brandt.

---

1) Wilhelm Gesenius' Hebräische Grammatik völlig umgearbeitet von E. Kautzsch. 26., vielfach verbesserte und vermehrte Auflage. Schrifttafel und Facsimile der Siloah-Inschrift beigefügt von J. Euting. Leipzig 1896, F. C. W. Vogel. XII u. 558 S. gr. 8. 6 M.

Schon äufserlich unterscheidet sich der neue Gesenius-Kautzsch von seinen Vorläufern. Zwar ist der Umfang des Buches

nicht erheblich gewachsen, dafür ist das Format ein wenig gröfser geworden, hauptsächlich aber zeichnen es der übersichtlichere Druck und die durch die ganzen Paragraphen laufenden Randbuchstaben aus, welche das Citieren zu erleichtern bestimmt sind.

Auch der Text hat vielfache Änderungen und Verbesserungen erfahren. Ihm ist namentlich die systematische Durcharbeitung des A. T.s, welche der Herausgeber zum Zweck seiner Bibelübersetzung vorgenommen hat, zu gute gekommen. Mit unermüdlichem Fleifse hat K. aber auch weiter die litterarischen Erscheinungen auf dem Gebiete der hebräischen Sprachwissenschaft verfolgt, und fast jede Seite legt Zeugnis davon ab, wie ernst er bemüht gewesen ist von der Einzelforschung für seine Grammatik Gewinn zu ziehen. Eine Übersicht über die Fachlitteratur ist jetzt jedem Abschnitt bezw. Paragraphen vorangeschickt: da dürfte von Aufsätzen in Fachzeitschriften und von Monographieen kaum irgend etwas von Bedeutung vermifst werden. Ist so die Sprachforschung der letzten sechs Jahre überhaupt auf die Umgestaltung des Textes im einzelnen von Einflufs gewesen, so ist es doch namentlich J. Barths Nominalbildung des Semitischen, welcher K. sich jetzt fast durchgehends angeschlossen hat. Aber auch sonst ist das Buch in manchen Stücken ein ganz neues geworden. Hartnäckig hatte der Bearbeiter des alten „Gesenius“ sich immer noch gesträubt, in den Verben ע״ע bilitterale Gebilde zu sehen, — jetzt giebt es für ihn sogar keine Verba ע״י mehr, sondern ע״וּ! Und in der Syntax wird jetzt wenigstens für die Relativsätze die Auffassung vertreten, dafs wir es in ihnen mit demonstrativen Sätzen, d. h. nicht mit Nebensätzen im Sinne unserer Sprachen zu thun haben. Schon diese Beispiele zeigen, dafs K. sich zu den eingreifendsten Veränderungen seiner Grammatik entschlossen hat. Es wird sich daher empfehlen, im einzelnen die Verbesserungen, welche die neue Auflage erfahren hat, durchzugehen, um so die Fortentwickelung des wissenschaftlichen Standpunktes des Buches und seines Herausgebers kennen zu lernen.

In der Schrift- und Lautlehre ist, abgesehen von geringeren Abänderungen der Regeln über das Sᵉwa mobile und das Dageś forte (so ist § 20 a zum Dag. f. characteristicum auch der Fall gezogen, dafs ein Vokal kurz erhalten bleiben soll: גְּמַלִּים = *gămălîm*), bemerkenswert, dafs K. in einem femininen הוא und נַעַר des Pentateuchs nicht mehr einen Archaismus sieht, sondern diese Formen 'auf Rechnung eines späteren Redaktors setzt' (§ 2 n). Die Vokalverhältnisse des Urhebräischen sind in § 7 Anf. und § 27 jetzt klar entwickelt. § 27 p ist der bisher begegnende Ausdruck 'Verkürzung' von der Verwandlung eines aus *aw* entstandenen *ô* in *û* und eines aus *aj* entstandenen *ê* in *î* gemieden. § 27 Schlufs ist (nach Barth) eine Bemerkung über Dissimilation der Vokale aufgenommen worden und לוּלֵא aus *lûlô*, יֵשׁוּעַ aus *Jôśûᵃ*, רִאשׁוֹן

aus *rôšôn* erklärt worden. Bezüglich des Ursprunges des Artikels wird es im Hinblick auf die arab. (dialekt.) Artikelform *hăn* vor Gutturalen für möglich erachtet, dafs das Dageš forte nach הַ auf Assimilation eines נ beruht. In der Erklärung des Dageš forte nach מַה schliefst K. sich jetzt Olshausen an, indem er in demselben Assimilation eines aus *t, th* entstandenen ursprünglich lautbaren *h* vermutet (§ 37 b).

In der Lehre vom Verbum fällt es angenehm auf, dafs die Prä- und Afformative der Tempusflexion endlich nicht mehr unrichtig als 'verkürzte Formen des Personalpronomen' bezeichnet werden, sondern wenigstens vorsichtiger als 'gewisse Formen des Personalpronomen' (§ 44 a). Nöldeke bezw. K. Lambert folgt K. jetzt in der Annahme der Existenz einer Femininalendung ־ָת des Perfekts (vgl. z. B. aram. כְּתַבַת) in § 44 m. Bei der Nifalbildung wird jetzt (§ 51 a) richtiger nach Philippi von urspr. Doppelform des präfigierten *n* als *na* bezw. *'in* ausgegangen. Die übrigen Änderungen in der Lehre vom Verbum (überhaupt) schliefsen sich an Barth an. So sieht K. in dem Partizip קָטוֹל jetzt keine (urspr.) Passivform mehr, sondern lediglich ein 'ursprüngliches Verbalnomen' (§ 50 a); übrigens vermisse ich hier זָכוּר Ps. 103, 14 = 'er gedenkt'. Ferner wird § 46 die Entstehung der Imperativformen קִטְלִי, קִטְלוּ aus *qotlî, qotlû* bestritten (so gefafst, mit Recht, aber sollte *qitlî* wirklich nicht auf *qŭtlî* zurückgehen?), sie werden als Analoga zu urspr. *i*-Imperfekten gefafst. Als *i*-Imperfekt gelten auch יֶאְשַׁם und יַעְרֹם (§ 63 n). Das *i* (*ē*) der 2. Silbe des Pielperfekts קִטֵּל geht auf Einflufs des Imperfekts zurück (S. 136 N.), die Nifalinfinitive הִקָּטֵל und הִקָּטוֹל sind als jüngere Analogiebildungen zum Behuf der Angleichung des Inf. an das durch ihn verstärkte Imperfekt anzusehen (S. 135 N. 2). Durch Barth kommen jetzt auch Böttchers Qalpassiva zur Anerkennung: nämlich die (vulg.) Pualformen von einer Reihe Verben mit mittlerem ר wie הֹרַג, קֹרָא, שֹׂרַף, ebenso in אֻכַּל, יוּלַּד, לֻקַּח (§ 52 s), entsprechend gewisse Hofalimperfekte (§ 53 n); § 67 m wird auch זֹרוּ ein Qalpassiv genannt.

Von den schwachen Verben sind die ע״ע (§ 67) jetzt nicht mehr Verba contracta, sondern sie werden nach Böttchers und A. Müllers (auch Stades) Vorgange 'richtiger' als bilitterale Stämme erklärt. Betreffs des nach aramäischer Weise gebildeten Impf. יִסֹּב wird der Vermutung (Haupts) Raum gegeben, dafs die Analogie der פ״ן mitgewirkt haben mag (S. 174 N. 1). Unter *cc* wird darauf hingewiesen (nach M. Lambert), dafs die erweiterten Perfekte intransitiver Bildung wie דָּלְלוּ wenigstens nicht zuständliche, sondern aktivische Bedeutung haben. — Als ein Qal nach

der Bildung der פ״א wird jetzt (§ 68 f) nach Barth auch וַיֵּאצֶל, nämlich ohne Trübung des *á* zu *ó* erklärt (warum nicht auch וַיָּאֶרֶב I. Sam. 15, 5?). Nach Philippi (und Barth) werden § 69 *c* und *p* ein שֶׁבֶת (neben שִׁבְתִּי) und im תִּשְׁבְּנָה auf das Gesetz zurückgeführt, dafs 'sich das *ĭ* der Stammsilbe in *a* verwandelt, sobald die letztere durch den vokallosen Antritt der Femininendung doppelt geschlossen wird'. Bezüglich des Verbums הָלַךְ folgt K. jetzt der Prätoriusschen Erklärung, dafs man vom Hifil הוֹלִיךְ auszugehen habe, das aus *hálīkh* = *hāhlīkh* entstanden sei, später aber fälschlich auf *haulīkh* zurückgeführt worden sei und so die übrigen falschen Analogiebildungen nach Art der Verba פ״ו nach sich gezogen habe.

Aus den Verben ע״ו (§ 72) sind, wie schon gesagt, 'ע״וֹ (vulgo ע״ו)' geworden; der Rechtfertigungsversuch dieser Neuerung in der Note unter dem Texte befriedigt nicht recht. Im besonderen sei noch erwähnt, dafs K. aus der (gewöhnlichen) scriptio defectiva von בּוֹשׁ (so schreibt er selbst wieder § 78 b!) sowie aus בֹּשְׁתְּ u. s. w. S. 191 N. 2 schliefsen will, dafs das *ó* nur tonlang, nicht durch Kontraktion aus *au* entstanden sein könne. Unter f (b) ist zur Erklärung des Impf. יָקוּם nicht ein Funktionsvokal *û*, sondern 'abnorme Dehnung' angenommen: wie ist denn diese zu verstehen? Von den Verben '*ajin-i*' (§ 73) werden בִּינֹתִי, רִיבוֹתָ als verkürzte Hifilformen erklärt, dagegen wird es (mit Nöldeke) bestritten, dafs alle ע״י-Bildungen zu den ע״ו zu rechnen seien; im Nifal נָבוֹן wird eine ausdrückliche Anlehnung an die Analogie der Verba ע״וֹ gesehen, in יוּשַׁר, יוּשַׁת Qalpassivformen. — Bei den Verben ל״ה wird § 75 e die Barthsche Erklärung der Imperfektendung ֶה (aus *ij*) notiert, aber ein Zweifel ausgesprochen, wie im Qal, Hifil u. s. w. *ij* zu ֶה und nicht zu ִי geworden sein sollte, auch das ֵה des stat. constr. des Partizips dagegen angeführt.

Gröfsere Abänderungen als die Lehre vom Verbum hat im allgemeinen die Nominallehre erfahren. So ist jetzt (§ 80 l) ַי unter die Femininendungen aufgenommen worden (nämlich in שָׂרַי und עֶשְׂרֵי). In § 83 d werden die Systeme Lagardes und Barths ihren Hauptgedanken nach entwickelt. § 84 a stellt richtig den Satz an die Spitze der Nominalbildungslehre, dafs weder die äufsere Gleichheit der Nominalgebilde gleichen Ursprung beweise noch auch die äufsere Verschiedenheit gegen die ursprüngliche Verwandtschaft angeführt werden dürfe. Die Segolata werden — dazu läfst sich der Verf. durch ihre Pluralbildung bestimmen — auf die Grundformen *qăṭăl* u. s. w. (also nicht *qăṭl*) zurückgeführt. Eine wirkliche Verbesserung ist es dagegen, wenn der Satz, dafs

die Segolata ursprünglich abstrakte Bedeutung hätten, gestrichen worden ist. Bildungen wie דְּבַשׁ u. a. werden jetzt auf *qiṭăl* zurückgeführt, wobei K. sich auf דִּבְשִׁי und arab. *dibs*, für בְּאֵר = *bi'ir* auf arab. *bi'r* beruft. מַת ist (entsprechend § 72) nicht mehr *măwit* = *qăṭil*, צְדָקָה u. ä. Abstrakta werden jetzt nach Barth als Kompensationsformen für *qăṭâl* erklärt. — § 84b spricht nicht mehr von 'Nomina derivata vom gesteigerten Stamm', sondern von 'Nominalbildungen nach Analogie des gesteigerten Stammes'. Ebenso nach Barth, sieht K. in einem Teile dieser Bildungen nur Nebenformen der Typen des einfachen Stammes. — § 85b teilt K. nach Barth das א protheticum in ein euphonisches und ein wesentliches (אֶזְרוֹעַ, אֶצְבַּע, warum nicht auch אַשְׁמוּרָה? — אַכְזָב, אֵיתָן), אַזְכָּרָה 'Speisopfer' wird ein Nomen verbale des Hifil (Afel) genannt. Unter k ist מְעֻנִּי jetzt = מְעוֹנִי vom Stamm עון erklärt, unter v wird jetzt die Entstehung des Afformativs ה gewisser Nomina propria (שְׁלֹמֹה, מְגִדּוֹ) aus ן mit Barth bestritten, גִּילֹנִי u. ä. Adjektiva durch lautlichen Zwang erklärt. Dem in den Proverb. mehrmals begegnenden חָכְמוֹת wird ein eigenes Suffix *ôth* vindiziert (§ 86 l); Barth stellt Nominallehre § 259c dazu noch הוֹלֵלוֹת und vermutungsweise צַלְמוֹת (so statt צַלְמָוֶת).

In כִּנָּם und סֻלָּם wird die Pluralendung jetzt nach Barth bestritten (§ 87h), mit Recht, freilich durfte nicht § 85t ein Suffix *ăm* für diese beiden Wörter angesetzt werden. B. weist S. 24 das ם von כִּנָּם als radikal nach. — Bezüglich der scheinbaren Dualformen דֹּתָן — דֹּתַיִן, הָעֵינָם — עֵינַיִם nimmt K. (§ 88c) jetzt ebenso nachträgliche Zerdehnung eines *ān* und *ām* zu *ăjin* bezw. *ăjim* an, wie solche in יְרוּשָׁלַיִם, שֹׁמְרַיִן wahrscheinlich vorliegt; auch andere geographische Wörter wie נַהֲרַיִם, מִצְרַיִם rechnet er jetzt 'in dieselbe Kategorie'. Zu den scheinbaren Dualformen מַיִם und שָׁמַיִם ist bemerkt, dafs nach Barth hebr. *măj*, *šāmăj* aus *mâj*, *šāmâj* verkürzt seien und die Pluralformen selbst durch falsche Analogiebildungen nach den Suffixformen שָׁמֵינוּ u. s. w. zu erklären seien. — In § 89 ist die frühere Erklärung des stat. constr. plur. ־ֵי aus Gunierung eines *i* zu *ai* jetzt ersetzt durch Annahme eines ursprünglichen *ai* unter Berufung auf das Syrische; offen gelassen ist die Frage, ob das *ai* aus dem Dual in den Plural übernommen oder eine Abstrakt-Kollektivendung sei. — § 90i wird aus בַּיְתָה, יָמָּה der Schlufs gezogen, dafs die Lokativform an sich die Determination einschliefst. Unter f ist jetzt לַיְלָה mit Nöldeke 'höchstwahrscheinlich auf eine reduplizierte Form לֵילַי zurückzuführen'; dazu stimmt nicht recht der Zusatz:

'Gehört aber der Endvokal bereits der Grundform an, so ist die Betonung der Pänultima seitens der Masora unerklärlich'.

Die Übersicht über die Nominalsuffixe in § 91 hat jetzt an Deutlichkeit gewonnen, ebenso hat K. die Abwandelung der unregelmäfsigen Nomina und auch der Partikel אֵת u. a. nach Art von Paradigmen übersichtlich dargestellt. § 91 l wird für das מוֹ der Suffixe 'künstlerische Verwendung einer alten Form' angenommen. Von den unregelmäfsigen Nominibus sind אִישׁ und בַּיִת wie früher erklärt, bezüglich פֶּה dagegen folgt K. jetzt Barth. — Die Note zu den Zahlwörtern, welche die semitischen Formen mit den indogermanischen verglich und die Verwandtschaft zwischen beiden bestimmt in Abrede stellte, ist gestrichen worden. Zu der Bildung der Plurale עֶשְׂרִים u. s. w. ist jetzt gefragt (S. 281 N. 2): 'Hängt diese Abweichung von der gewöhnlichen Bildung mit der andersartigen Bedeutung dieser Plurale zusammen?'

Einzelnes ist auch in der Lehre von den Partikeln geändert worden. So läfst S. 285 N. 1 betreffs יוֹמָם u. a. Adverbien die Frage offen, ob nicht in dem ָם eine Lokal- oder Temporalendung (vgl. צהרם) vorliege. § 100 f. wird die Auffassung abgelehnt, dafs in עוֹדֶנִּי, אֵינֶנִּי u. s. w. Verbalsuffixe vorlägen. Endlich hat sich K. nun entschlossen, das S^e^wa der Partikeln בְּ, לְ, כְּ bestimmt als aus ă entstanden zu erklären (§ 102 d). מִמֶּנִּי u. s. w. wird nach M. Lambert = *minnenni* nach Analogie von אֵינֶנִּי u. a. erklärt (§ 103 m). Endlich werden auch die Suffixformen von אֱלֵי־, עֲדֵי־, עֲלֵי־ als Singularformen von ל״ה-Stämmen verstanden (§ 103 n). Noch sei bemerkt, dafs § 104 c אוֹ 'oder' nicht mehr 'ohne Zweifel eigtl. Wille von אוה' ist, vielmehr ist „seine Entstehung oder ursprüngliche Bedeutung völlig dunkel". S. 297 N. 3 wird נָא jetzt mit Haupt eine emphatische Partikel genannt.

Die Syntax hatte bereits in der vorigen Auflage eine gründliche Umgestaltung erfahren, doch auch die vorliegende Auflage zeigt das ernste Bemühen des Bearbeiters, dieselbe immer mehr auf die Höhe eines wissenschaftlichen Lehrbuches zu heben. Ref. begnügt sich damit, auf einige der bedeutsamsten Neuerungen hinzuweisen, indem er sich für eine andere Gelegenheit vorbehält auf die Behandlung, welche die syntaktischen Gesetze hier gefunden haben, ausführlicher zurückzukommen. — Zunächst fällt in der Tempuslehre § 106 f. die Neubezeichnung der beiden Tempora als des 'faktisch vorliegende' und des 'noch andauernde' Handlungen (darauf kommt die weitläufige Definition § 107 a hinaus) ausdrückenden auf. Ich glaube, wenn man entsprechend der von K. jetzt für das Imperfekt gewählten Erklärung, auch beim Perfekt dem 'vollendet' das Wörtchen 'schon' vorsetzt, kann man ruhig bei der bisherigen Bestimmung bleiben, nämlich

des Perfekts als der schon vollendete Handlungen und des Imperfekts als der noch unvollendete Handlungen bezeichnenden Tempusform. — Barthscher Einflufs ist es, wenn K. § 113x in dem Vorkommen des Inf. constr. statt des absoluten Inf. in Verbindung mit dem Verbum finitum im Impf. eine Angleichung des Infinitivs an den Imperfektstamm sieht. — § 117d werden die Fälle, wo sich die nota acc. אֶת in Verbindung mit einem undeterminierten Substantiv findet, § 127e die Beispiele des undeterminierten Nomens im stat. constr. und § 118g die Fälle, wo der Akkusativ auf die Frage wo? steht, einzeln geprüft. — Auch die Genusregeln sind jetzt § 122o genauer gefafst (nach Albrecht). — Zu § 130c sei bemerkt, dafs die Übersetzung von מָקוֹם אֲשֶׁר 'der Ort (eigtl. dessen), wo' nicht zu § 138 stimmt, ebenso unter d. — § 131t ist jetzt gesagt, dafs 'die Näherbestimmung eines Nomens auch durch eine Präposition erfolgen kann'. Über Fälle wie I. Sam. 11, 10 בְּכָל־הַטּוֹב בְּעֵינֵיכֶם gab die Grammatik früher keine Auskunft. — Auch die Syntax der Zahlwörter hat Änderungen erfahren, nach Königs und Herners Untersuchungen. — Gänzlich umgearbeitet ist § 138 'Das Pronomen relativum' nach Baumanns Monographie 'Über Relativsätze', entsprechend auch § 155 'Relativsätze'. Da ist endlich mit der herkömmlichen Auffassung der אֲשֶׁר-Sätze im Sinne unserer Relativsätze gebrochen. Dieselben als Demonstrativsätze zu erklären, hatte auch Ref. in Anlehnung an Philippi, Der Status constructus, schon in seiner im Jahre 1889 erschienenen kleinen Syntax des Hebr. empfohlen. Wenn übrigens die Abhandlung des Ref. in den Neuen Jahrbb. 1890 (II S. 115ff.) vor § 140 citiert wird, so liegt da wohl ein Versehen vor; es waren in ihr aufser den אֲשֶׁר-Sätzen namentlich die כִּי-Sätze u. ä. als Nebensätze übersetzte hebr. Satzformen behandelt worden. — Noch sei auf einen Irrtum hingewiesen, der sich § 165c in dem Citat: 'Über Jos. 4, 24 s. § 74g' eingeschlichen hat; an der angezogenen Stelle ist nicht die Syntax לְמַעַ יְרָאתֶם besprochen worden, sondern lediglich die Form יְרָאתֶם. Rührt die Konjektur לְמַעַן יִרְאָתָם nicht von Maurer her?

Die beigefügten Paradigmen sind neu revidiert worden, von Tafel G an sind die nicht belegbaren Formen in Klammern geschlossen worden. Die Stellenregister sind, soweit das Ref. prüfen konnte, mit grofser Sorgfalt hergestellt.

So haben wir im grofsen wie im kleinen das ernste Bemühen des Herausgebers beobachten können, seiner Grammatik eine den wissenschaftlichen Anforderungen immer mehr genügende Gestalt zu geben. In der äufseren Anlage des Werkes ist freilich nichts geändert worden, es ist ein den praktischen Bedürfnissen dienendes Lehrbuch geblieben, und die wissenschaftlichen Erörterungen

sind vielfach in Anmerkungen und Noten zusammengedrängt. Wir wollen das nicht tadeln, da wir den für K. mafsgebenden Grund, nämlich die Rücksicht auf die ausgedehnte Benutzung der Grammatik in den Bibelkommentaren, die eine thunliche Beibehaltung der jetzigen Form des Buches wünschenswert macht und stärkere Abänderungen verbietet, anerkennen; die Paragraphen stimmen denn auch genau mit den früheren, in der Syntax mit der letzten Auflage. Freilich kommt der wissenschaftliche Charakter des Buches dadurch einigermafsen zu kurz; aber wir sind überzeugt, dafs, nachdem der Herausgeber sich nun einmal entschlossen hat neben der grofsen Grammatik eine kleinere Schulausgabe einhergehen zu lassen, auch das wissenschaftliche System in dem Hauptwerke reiner zum Ausdruck kommen wird. Denn noch immer ist die Stellungnahme zu den wissenschaftlichen Streitfragen eine in oft sehr hypothetische Formen gekleidete, die freilich das unbefangene und ruhig sachlich prüfende Urteil des Herausgebers beweist, aber doch der wissenschaftlichen Schärfe und Bestimmtheit Eintrag thut. Noch immer sucht man über manche Fragen vergebens Auskunft, so z. B. sieht man sich umsonst nach einer Besprechung des *ē* der Partizipien מֵסֵב und מֵקִים um. Auch begegnen noch Erklärungen wie 'יֹצֵאת aus *jôṣê'et*' (so § 94 f.). In der Syntax verlangen beispielsweise die כִּי-Sätze eine einheitliche, zusammenfassende Behandlung u. a. m. Doch das sind Ausstellungen, welche den hohen Wert der neuen Gesenius-Kautzschschen Grammatik, deren Studium wir den Fachgenossen dringend anempfehlen, nicht im geringsten zu beeinträchtigen imstande sein dürften.

2) Wilhelm Gesenius' Hebräische Grammatik völlig umgearbeitet von E. Kautzsch. Kleine Ausgabe der 26., vielfach verbesserten und vermehrten Auflage. Schrifttafel beigefügt von J. Euting. Leipzig 1896, F. C. W. Vogel. VIII u. 283 S. gr. 8. 3,50 M.

Als der alte „Gesenius" an Umfang immer mehr anschwoll und sich als Schulbuch allmählich recht ungeeignet erwies, da mag es manchem unter seinen vielen alten Freunden nicht leicht geworden sein, sich von ihm zu trennen und eins der anderen, mehr oder auch lediglich die praktischen Bedürfnisse befriedigenden Lehrbücher an seine Stelle zu setzen. Sie alle werden es dem Bearbeiter herzlichen Dank wissen, dafs er jetzt wieder neben seiner grofsen Grammatik ein Buch geschaffen hat, welches den Bedürfnissen der Schule gerecht wird, und gewifs gern wieder zu ihm greifen. Auch Ref. bekennt, dafs er die jetzt auf etwa die Hälfte ihres Umfanges reduzierte Gesenius-Kautzschsche Grammatik als das beste aller vorhandenen Hilfsmittel für den hebräischen Gymnasialunterricht ansieht.

Die kleine Ausgabe zeigt durchgängig die gleiche wissenschaftliche Auffassung wie das grofse Werk, mit dem sie in der Paragraphierung und in den Randbuchstaben auf das genaueste über-

einstimmt; weggeblieben aus dieser ist einmal die Angabe der Litteratur, sodann grundsätzlich die Erklärung seltener und fragwürdiger Formen, oft auch die Stellencitate. Aufserdem sind die Ausführungen im allgemeinen auf das Mafs des Notwendigsten und Wichtigsten zurückgeführt. So ist stark verkürzt die Übersicht über die Geschichte der hebräischen Sprache und über ihre grammatische Bearbeitung. In der Accentlehre sind nur die hauptsächlichen Accente besprochen, § 27 ist der Vergleich der Quantität der hebräischen Vokale mit den vorauszusetzenden althebräischen vokalischen Verhältnissen weggeblieben, stark verkürzt ist auch § 30 die Lehre von den Wortstämmen und Wurzeln. § 32 fehlt die Erklärung der Formen des Personalpronomens, während der Ursprung des Artikels besprochen ist. In der Flexion ist auf die selteneren Endungen verzichtet, bei den Verben ל״ה ist der Versuch das ־ָה zu erklären weggelassen worden. Auf die Frage des Zusammenhanges zwischen Nominal- und Verbalbildung ist § 83 nicht eingegangen u. s. w. Man kann ja im einzelnen über das Mafs des in die kleine Ausgabe Herübergenommenen abweichender Ansicht sein, so z. B. wenn § 90 לַיְלָה und מְאוּמָה keine Erwähnung gefunden haben, während die fragliche Auffassung eines אֲבִי als Genetiv angemerkt ist, doch im grofsen und ganzen wird man zu der Gestaltung dieser Schulausgabe nur seine Zustimmung aussprechen können.

Die Behandlung des grammatischen Stoffes ist eine durchweg wissenschaftliche und steht, wie schon gesagt, in völligem Einklange mit der grofsen Ausgabe, so auch bezüglich der Verba ע״ע, ע״ו und der Relativsätze. Und daran hat K. sehr recht gethan. Das Hebräische in den oberen Klassen ist nicht wie das Latein in Sexta mechanisch zu erlernen; der Schüler, welcher in wenigen Jahren zur Universität abgeht, verträgt schon eine — selbstverständlich in den Schranken des durch didaktische Rücksicht Gebotenen bleibende — wissenschaftliche Behandlung der Formenlehre. Anderseits vermeidet die kleine Ausgabe alle orakelhafte Kürze, sie redet zu dem Lernenden stets in fafslicher Sprache. Für ihn sind auch die vielen paradigmenartig angelegten Übersichten (wie über die Nomina von eigentümlicher Bildung, die Präpositionen mit Suffixen u. a., die in der grofsen Grammatik vielleicht überflüssig waren) wohlangebracht.

Wenn wir so die Anlage des Buches als eine für die Schulzwecke äufserst glückliche zu bezeichnen nicht anstehen, so wird es anderseits ohne praktische Erfahrungen mit demselben nicht möglich sein begründete Urteile über die Fassung der einzelnen Sprachgesetze abzugeben. So mag es denn auch blofs als eine vorläufige Meinung angesehen werden, wenn Ref. z. B. die Tempuslehre § 106 f. mit ihren vielen feinen Unterschieden für den Unterricht denn doch etwas schwer erscheint. Jedenfalls hat das Buch

im Vergleich mit seiner ehemaligen Gestalt, in welcher Ref. selbst als Schüler aus ihm gelernt hat, aufserordentliche Fortschritte gemacht, und wir können seine Einführung in den hebräischen Unterricht der Gymnasien aus bester Überzeugung empfehlen.

Ob freilich der „dringende Wunsch“ des Bearbeiters, „dafs durch die kleine Ausgabe das Verlangen des Lesers nach der gröfseren geweckt werde“, Erfüllung finden wird, ist dem Unterzeichneten zweifelhaft, da diese wohl vielfache Erweiterungen der grammatischen Erörterungen bietet, aber in ihrer ganzen Anlage denn doch der kleinen Ausgabe wesentlich gleicht.

Ohlau. P. Dörwald.

Eduard Rothert, Karten und Skizzen aus der Geschichte des Mittelalters. Zweiter Band des Gesamtwerkes. Zur raschen und sichern Einprägung zusammengestellt und erläutert. Düsseldorf 1896, A. Bagel. 22 Karten u. Skizzen. gr. 8. 4 M.

Ref. hat schon früher in diesen Blättern andere Teile des vorliegenden Werkes angezeigt und dieselben als sehr brauchbare Hülfsmittel für Schüler und Lehrer gekennzeichnet. Dafs bei einer Arbeit von solchem Umfange und von solcher Schwierigkeit einem Rezensenten manche Bedenken aufstofsen, kann wohl nicht wunderbar erscheinen; aber das jetzt so beliebte Herausgreifen von Einzelheiten, um darauf dann ein Endurteil zu bauen, halten wir durchaus nicht für richtig und wollen es unserseits nicht anwenden.

Nr. Ia behandelt die Eroberungszüge des Drusus am Rhein 12—9 v. Chr. Nr. Ib die Feldzüge an der Donau 15 vor und 6 nach Chr. Geburt. Wir sind hier mit dem Verf. einverstanden und wünschten nur einige kleine Änderungen. Wir würden vorschlagen, dafs gesagt würde: der Limes habe einstweilen gegen das Einfallen germanischer Stämme ausreichenden Schutz gewährt; denn bekanntlich war das späterhin nicht der Fall. Wenn es ferner heifst, er liefs die fossa Drusiana anlegen, so könnte das leicht mifsverstanden werden und ebenso der Ausdruck, er wollte über die Watten den Germanen beikommen.

Bei Nr. 2: die Schlacht im Teutoburger Walde 9 n. Chr. und die Züge des Germanicus 14—16 n. Chr. geben wir dem Verf. recht, dafs er sich nicht in die Streitfrage einläfst, wo die Niederlage des Varus stattgefunden hat.

Nr. 3 erzählt die Völkerwanderung und das Auftreten der Araber und die Ausbreitung des Islam. Der Verf. nimmt an, dafs die Alemannen fast gar nicht gewandert sind. Wir können dem nicht ganz beipflichten und halten wenigstens den Ausspruch für zu unbestimmt. Zur näheren Begründung unserer Ansicht verweisen wir auf Kaufmann, Germanen der Urzeit Bd. I S. 85 u. f. Um den schnellen Verfall des Vandalenreiches in Afrika zu erklären, möchten wir auch noch die eigentümliche Art der Thron-

folge anführen. Wenn der Verf. bei der Wanderung der Angelsachsen nicht erwähnt, dafs auch Friesen dabei gewesen sind, und immer nur von sieben Königreichen spricht, obwohl die Zahl keine feststehende war, so wollen wir das nicht hoch anschlagen. Dagegen müssen wir Einspruch gegen seine Bemerkung erheben, dafs nur das westliche Deutschland deutsch geblieben sei; romanisiert ist es freilich nicht, aber es hat doch viel römische Bestandteile in sich aufgenommen, wie tegula Ziegel, legula Legel, pistor Pfister u. a. Ausdrücke beweisen. Rein deutsch hat sich nur der Norden Deutschlands erhalten.

Nr. 4 bespricht das Frankenreich unter den Merowingern. Der Verf. meint, dafs die katholische Kirche die Angriffe Chlodowegs auf das Burgunderreich nicht unterstützt habe. Das können wir nicht gelten lassen und verweisen dabei auf das Auftreten des Erzbischofs Avitus gegen den vortrefflichen König Gundobald.

In Nr. 5a erscheint Karl d. G. und in 5b werden die Sachsenkriege erzählt. Da heifst es 782: Die auf dem Süntel mit den Sachsen zum Sorbenkriege vereinten Franken werden überfallen und niedergemacht. Diese Darstellung stimmt nicht mit der Mühlbachers (Deutsche Geschichte unter den Karolingern S. 130). Da jetzt Mühlbacher vielleicht der beste Kenner dieser Zeit ist, so entscheiden wir uns für ihn.

Wir möchten weiter zu 5a, 5b und 6 Folgendes bemerken. Uns scheint es, als ob der Verf. die Stellung der Franken und also auch die der Karolinger zur Kirche nicht scharf und bestimmt genug auffafst. Chlodoweg hat doch wesentlich durch seinen Übertritt zur katholischen Kirche seine Erfolge errungen und dadurch gewissermafsen seinen Nachfolgern die Bahn vorgezeichnet, auf der sie weiter gehen mufsten. Nach langer Anarchie nahm Pipin sie auf und befestigte dadurch seine und des Papstes Macht. Wie hätte Karl d. G. davon abweichen können? Aber rücksichtslos, wie der Verf. meint, ist er doch für die Kirche nicht eingetreten. Vielleicht spielt der Verf. da auf sein Vorgehen bei der Taufe der Sachsen an, wofür Alcuin seinen David tadelt. Karl d. G. hat die Kirche und die Geistlichen beherrscht, erst unter Ludwig d. F. steigt das Ansehen der Bischöfe und Geistlichen. Unter seinem Enkel Lothar II. tritt dann die weltliche Macht gegen Nicolaus I., den gewaltigen Papst, in den Hintergrund. Von ihm und von der Zeitströmung, die in den Pseudoisidorischen Dekretalen ihren Ausdruck findet, ist nicht die Rede.

Meiner Ansicht nach hätte es recht scharf betont werden müssen, dafs die Franken wie die meisten deutschen Völker das Reich ebenso ansahen wie jedes andere Allod. Sie fanden es daher ganz richtig, dafs ein Herrscher es unter seine Söhne teile. Dagegen hatten schon Karl Martell, Pipin und Karl d. G. das Prinzip der Reichseinheit vertreten und noch Ludwig d. F. es

durch seine Bestimmungen von 817 gewahrt. Für diese traten viele Grofse des Reiches und vor allem die Bischöfe ein, die bei einer Reichsteilung am meisten litten. Wir können auch hier wieder auf Mühlbachers ausgezeichnete Darstellung verweisen. Dieser Autor tritt auch der landläufigen Auffassung entgegen, die wir in Nr. 6 finden, dafs sich durch den Vertrag zu Verdun die Nationen schon geschieden hatten.

Wir hätten ferner gewünscht, dafs der Verf. es hervorgehoben hätte, es sei das deutsche Reich ein Wahlreich, doch mit Berücksichtigung der Verwandtschaft gewesen. Ganz vorzüglich sind 8a und 8b gearbeitet: die Germanisierung des Ostens und Heinrich der Löwe.

Bei der Darstellung der Kreuzzüge (Nr. 10) hätten wir noch eine schärfere Hervorhebung der mystisch-asketischen Richtung gewünscht, da sie doch wesentlich dazu beigetragen hat, diese Züge hervorzurufen. Zwar ist das angedeutet, aber doch nur in einer Parenthese. Wenn ferner aufgezählt wird, welche Vorteile dem Handel entsprossen sind, so hätte auch wohl der geistige Gewinn erwähnt werden sollen, der sich z. B. recht deutlich in der deutschen Poesie zeigt. Bezweifeln möchten wir aber doch, dafs viele Bauern frei geworden sind, wenigstens scheint uns das für Deutschland und Frankreich recht fraglich; aber, wie gesagt, darüber wollen wir kein absprechendes Urteil fällen.

Bei Erwähnung der goldenen Bulle (No. 11) heifst es: die Länder der sieben Kurfürsten seien unteilbar. Das bedurfte einer schärferen Fassung; denn nicht alle Besitzungen dieser Herrn waren es, sondern nur eine bestimmte Quote, das sogenannte Kurland.

Der Thorner Friede (1466) hat nicht das heutige Westpreufsen den Polen und Ostpreufsen dem Orden zugesprochen, sondern die Teilung geschah nach Bistümern, so dafs ein Teil Westpreufsens und ein Teil Ostpreufsens dem Orden verblieb.

Der Verf. meint (Nr. 12), durch die Hussitenkriege hätte die Autorität der Kirche sehr gelitten. Wir wollen das nicht gerade bestreiten, meinen aber doch, dafs weit gröfseren Schaden das Rittertum und die alte Kriegsweise gelitten hat, da man die Bauernheere nicht besiegen konnte. Dieses Moment ist nicht hervorgehoben.

Die Hansa (Nr. 13) steht als Städtebündnis nicht so einzig da, wie das nach der Darstellung des Verf.s erscheinen könnte; wir hätten gewünscht, dafs auf die anderen Städte- und Ritterbündnisse Rücksicht genommen wäre.

Wenn der Verf. (Nr. 18) angiebt, dafs 711 die Westgoten bei Xerez de la Frontera geschlagen seien, so haben wir dazu zweierlei zu bemerken: 1) dafs man jetzt meistens Jerez schreibt und 2) dafs die Schlacht nicht da, sondern an der Mündung des

kleinen Flusses Salado in der Nähe von Cadix stattgefunden hat; vgl. Diercks, Geschichte Spaniens Bd. I S. 186.

Die Normannenfahrten (Nr. 20) hätten noch genauer angegeben werden können. Die Wikinger sind bis ins Schwarze Meer gekommen und haben dann ihre kleinen Drachen über die Landenge in das kaspische Meer gebracht. Auch haben sie im Norden Rufslands das grofse Reich Biarmien (Perm) besessen, und es soll noch heute die Murmannsche Küste von ihnen den Namen haben. Ebenso sind durch normannische Edelleute von der Normandie aus die Canarischen Inseln in Besitz genommen worden; vgl. Depping, Expédition des Normands.

Doch hiermit genug. Wir schliefsen die Besprechung dieser tüchtigen und fleifsigen Arbeit mit dem lebhaften Wunsche, dafs sie recht weite Verbreitung finden möge.

Schöneberg bei Berlin. R. Fofs.

Otto Vogel, Karl Müllenhoff, Paul Röseler, Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Neue illustrierte Ausgabe. Berlin 1896, Winckelmann und Söhne. Heft 1: II u. 204 S., Heft 2: 187 S. 8. Jedes Heft 1,40M.

Der Leitfaden von Vogel, Müllenhoff und Kienitz-Gerloff liegt hier in neuem Gewande vor. Zugleich ist an Stelle des Herrn Kienitz-Gerloff Herr Paul Röseler in den Kreis der Verfasser eingetreten. Die beiden Hefte, von denen das erste im Texte nur geringe Änderungen aufweist, enthalten das zoologische Pensum der höheren Schulen in vier Kursen. Es würde hier zu weit führen, die Vorteile und Nachteile der systematischen und der methodischen Behandlung gegen einander abzuwägen. Von der durch die letztere gegebenen Möglichkeit, die den einzelnen Stufen zugewiesenen Tiere nach Inhalt und Form der Darstellung verschieden zu behandeln, ist in zweckmäfsiger Weise Gebrauch gemacht worden. Für die Auswahl pflegt jeder seine eigenen Wünsche zu haben; wesentliche Abweichungen aber von der hier getroffenen und fast durchweg seit langer Zeit beibehaltenen wird niemand fordern. Freilich ist es auch in der Zoologie zwar leichter als in der Botanik, aber doch nicht immer möglich, sich dem Leitfaden genau anzuschliefsen. Besonders kleine Anstalten mit beschränkten Mitteln müssen z. B. vorkommende Geschenke an präparierten Tieren nach Möglichkeit für den Unterricht ausnutzen, auch solche, die der Leitfaden nicht bespricht. An Stelle des Orang-Utans — so und nicht Orang-Utang ist nach Brehm und Leunis zu schreiben — wäre im zweiten Kursus besser der Schimpanse behandelt worden, von dem ein gutes Bild unter den Lehmannschen Tafeln vorhanden ist. Ja, da unter allen Affen nur vom Schimpansen eine gröfsere Abbildung gezeigt werden kann, ziehe ich es bei einer ähnlichen Pensenverteilung vor, ihn schon in Sexta zu besprechen. Der

Magot, wenn man ihn durchnehmen will, ist dann der Quinta vorzubehalten. Er könnte nur ausgestopft gezeigt werden, und das bleibt des Preises wegen für viele Anstalten immer noch ein frommer Wunsch.

Der Hamster hätte seiner Schädlichkeit wegen aufgenommen werden können. Einige seltenere oder weniger wichtige Säugetiere, z. B. Elch, Nilpferd, Nashorn, sind mindestens für Gymnasien zu entbehren, um so mehr als ausreichende grofse Bilder bis jetzt nicht vorhanden sind. Eine Verbesserung ist es, dafs im zweiten Hefte mit der Auster jetzt die Teichmuschel verglichen wird, die in einer älteren Auflage aus meinem Besitze fehlt. Zwar bietet eine der oben erwähnten Tafeln eine gute Abbildung der Auster, doch hat diese manche Besonderheiten in der Ausbildung ihrer Organe, während die Teichmuschel den gewöhnlichen Bau der Muscheltiere zeigt und von den Schülern leicht in natura beschafft werden kann.

Der erste Kursus enthält einzelne Säugetiere und Vögel, der zweite vergleichende Beschreibungen verschiedener verwandter Wirbeltiere, der dritte Gliederfüfsler, der vierte die übrigen Kreise, dazu einen Überblick über das Tierreich. Der Tiergeographie ist kein besonderer Abschnitt gewidmet, die Grundbegriffe derselben sind vielmehr ebenso wie einige paläontologische Thatsachen an passender Stelle besprochen. Systematische Zusammenstellungen und Repetitionstabellen werden bei Zusammenfassungen und Wiederholungen gute Dienste leisten. Auch Bestimmungstabellen sind dem zweiten und dritten Kursus beigegeben und für die Insekten zweckmäfsigerweise mit Abbildungen versehen. Die neue Einteilung des Unterrichtes wird es an Gymnasien erforderlich machen, dafs der erste Teil des vierten Kursus schon in Quarta durchgenommen wird. Das läfst sich unschwer ermöglichen. Aber dem Lehrpensum der Quarta der Realanstalten (Wiederholungen und Erweiterungen des zoologischen Lehrstoffes der früheren Klassen mit Rücksicht auf die Erkennung des Systems der Wirbeltiere) entspricht kein Kursus. Dafs die beiden ersten genügenden Stoff enthalten, auch wenn noch ein volles Semester zu ihrer weiteren Durcharbeitung zu Gebote steht, darf man wohl annehmen, da die Verfasser sämtlich an Realgymnasien wirken und der zweite Kursus in der Quinta schwer zu bewältigen ist. Doch wäre es vorzuziehen, wenn für diese Schulen noch ein Kursus eingeschoben würde.

Die Hefte sind in der neuen Auflage mit einer grofsen Zahl von Abbildungen versehen worden, die, damit sie dem Zwecke des Buches besser genügen, meist von Röseler neu gezeichnet sind. Vielen liegen Momentbilder von Anschütz zu Grunde. Die Bezeichnung „lebenswahr“ der Vorrede kommt ihnen durchgängig zu. Ganz besonders gut sind z. B. gleich im ersten Kursus Bär und Pferd. Nur einige gefallen mir weniger, z. B.

das Eichhörnchen, bei dem die Augen einen eigentümlich toten Eindruck machen. Die Abbildung des Faultiers erscheint ziemlich verschwommen. Da aber nach Brehm dasselbe „lebhaft an einen Haufen trockenen Riedgrases erinnert“, mag sie der Wirklichkeit besser entsprechen als manche deutlichere. Skeletteile, Zähne und dergl. sind in reicher Zahl nach den Sammlungen des zoologischen Instituts und des Museums für Naturkunde abgebildet. Trotzdem wäre noch einiges wünschenswert, z. B. die Zunge des Spechtes mit dem Zungenbein, Kopfskelett und Kiemengerüst eines Fisches, die unteren Schlundknochen des Karpfens, die Mantelhöhle des Tintenfisches. In den meisten Fällen ist die Verkleinerung durch einen Bruch oder die natürliche Gröfse durch einen Strich angegeben. Bisweilen, besonders bei Teilbildern, ist es unterblieben. Besser wird in Zukunft auch hier die Angabe hinzugefügt.

Die Biologie ist in dieser Auflage noch stärker als bisher betont worden. Das erste Heft enthielt schon in seiner alten Auflage eine Fülle biologischer Mitteilungen, so dafs nur Einzelnes hinzukommen konnte. Das zweite dagegen scheint zum grofsen Teile umgearbeitet zu sein und vielerlei neue Beobachtungen zu bringen. Zum Verständnis derselben ist die Beschreibung aufserordentlich eingehend. Die Zeichnungen der einzelnen Teile, z. B. der Mundteile der Insekten, sind dementsprechend sehr genau. Dadurch allein erscheint eine klare Auffassung dieser Einzelheiten möglich; ohne Hilfe der Abbildungen wird kaum ein Schüler sie an den Objekten erkennen können, und dem Lehrer fiele die in vollen Klassen unlösbare Aufgabe zu, jedem einzelnen alles zu zeigen. So wird wenigstens ein Teil der Schüler imstande sein, was er an den Zeichnungen gesehen hat, an den Objekten selbst wiederzufinden.

In der Systematik müfste jetzt den neueren Ansichten mehr Rechnung getragen werden, wenn auch hier der Lehrer leicht seine abweichende Auffassung zur Geltung bringen kann. Im vorliegenden Leitfaden sind die Säugetiere noch in zwölf Ordnungen geteilt, wobei der Mensch nicht mitgerechnet ist, die Insektenfresser aber besonders gezählt werden. Die Ordnungen der Einhufer, Zweihufer und Vielhufer sind beibehalten. Zu den Zahnarmen ist das Schnabeltier gestellt; dafs dieses Eier legt, wird nicht erwähnt. Die Ordnung der Affen wird als Vierhänder bezeichnet. Die Ordnungen der Krokodile und der Eidechsen werden nicht unterschieden.

Einzeln ist mir aufgefallen, dafs die Zunge des Wales sehr beweglich sein soll (§ 36). Im § 99 wird sie später richtig als vollständig unbeweglich bezeichnet. Dafs der Igel gegen den Bifs giftiger Schlangen gefeit ist, ist nach neueren Beobachtungen zweifelhaft. Neulich habe ich die Behauptung gelesen, dafs die Immunität entweder zeitlich beschränkt oder lokal ist. Ebenso

bestimmt jedenfalls, wie Lenz die Giftfestigkeit behauptet, geben andere Beobachter an, dafs der Igel am Bisse der Kreuzotter zu Grunde gegangen ist (vgl. Lachmann, Die Reptilien und Amphibien Deutschlands in Wort und Bild). Beim Biber sind S. 20 zwei Drüsensäcke erwähnt, welche ein stark riechendes Öl absondern. Meine alte Ausgabe fügte hinzu: (das Bibergeil). Die Auslassung dieser Klammer läfst für die Schlufszeile der nächsten Seite: auch das Bibergeil findet als Arznei Verwendung die nötige Worterklärung vermissen. Beim Elefanten hätte die neue Auflage von Brehms Tierleben berücksichtigt werden sollen. Nach mancherlei übereinstimmenden Berichten, besonders nach den Beobachtungen des Engländers Sanderson, der seit einem halben Menschenalter Vorsteher des Elefantenfangbetriebes in Indien, also gewifs ein zuverlässiger Gewährsmann ist, sind die Elefanten keineswegs ungewöhnlich schlaue Tiere, auch keiner scharfsinnigen Überlegung fähig. Desgleichen ist nicht ihr Rüssel ihre Hauptwaffe, vielmehr wird derselbe ängstlich vor Verletzungen geschützt. Dafs die einzeln lebenden Tiere sich stets bösartig zeigen, wird ebenfalls bestritten. Beiläufig könnte auch die Angabe hinzugefügt werden, dafs die Elefanten hinten zwar fünf Zehen, aber nur vier Hufe haben, dafs aufserdem oft Hufe abgestofsen und durch das schnelle Nachwachsen der übrigen vollends verdrängt werden. Von den Finken ist S. 120 gesagt: Schwanz ... am Ende etwas ausgeschnitten. Drei Zeilen weiter ist überflüssigerweise eingeschoben: Schwanz leicht gegabelt. Bei denselben Vögeln ist auf Seite 120 angegeben: zweite und dritte Schwinge am längsten. Auf Seite 122 dagegen beim Gattungscharakter ist die alte irrtümliche Angabe: dritte und vierte am längsten übersehen und beibehalten worden. Seite 7 steht 1,5 –1,80 m. Die Null fehlt besser, oder sie mufs jedesmal gesetzt werden. Widerkäuer S. 27 Zeile 9 v. u. ist der einzige Druckfehler, den ich bemerkt habe. Ein Versehen des Setzers ist die Trennung des Wortes in weifslich S. 49 Zeile 12 v. u.

Durch die Beigabe der Abbildungen, die durch die Zeichentafeln von Vogel und Ohmann in keiner Weise ersetzt werden konnten, ist die Brauchbarkeit des guten Buches wesentlich erhöht worden. Es ist damit der einzige Grund gegen eine warme Empfehlung desselben hinweggefallen.

Seehausen i. d. Altmark. M. Paeprer.

---

1) E. Jochmann und O. Hermes, Grundrifs der Experimentalphysik und Elemente der Chemie, sowie der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höhern Lehranstalten und zum Selbststudium. Mit 376 Holzschnitten, 4 meteorologischen Tafeln und 2 Sternkarten. Dreizehnte vermehrte und

verbesserte Auflage. Berlin 1896, Winckelmann & Söhne. 484 S. 8. 4,60 M.

Der Grundrifs der Experimentalphysik von Jochmann und Hermes ist als vortreffliches Lehrbuch längst anerkannt und ist sehr verbreitet. Vor fünf Jahren ist nach der Reform des physikalischen Unterrichts ein Auszug aus dem Grundrifs als „Elementarphysik“ für den Anfangsunterricht in erster Auflage erschienen. Seine Anschaffung für den physikalischen Vorkursus ist für Vollanstalten nicht notwendig, da der Grundrifs die Schulphysik vollständig zur Darstellung bringt und auf die Elementarphysik nicht zurückverweist.

Die neue Auflage des Grundrisses darf insofern als eine verbesserte gelten, als der Text an einzelnen Stellen ein wenig geändert, die Abbildungen, insbesondere die Sternkarten korrigiert, die Daten entsprechend den neuesten Ergebnissen angepafst, endlich die technischen Ausdrücke in mafsvoller Weise verdeutscht worden sind. In der Mechanik erhält der hydrostatische Auftrieb eine äufserlich mehr hervortretende Stellung, während die Kepplerschen Gesetze gestrichen sind, da sie im astronomischen Teile ausführlich behandelt werden. Im ganzen haben die Veränderungen nur eine unerhebliche Verschiebung der Paragraphen zur Folge gehabt.

Die neue Auflage ist nach zwei Richtungen hin erweitert. Zunächst ist das absolute Mafssystem in der Mechanik und in der Elektrizitätslehre in je einem neuen Paragraphen behandelt worden. In der Mechanik werden die Dimensionen der Geschwindigkeit, Beschleunigung, Kraft und der Bewegungsgröfse, sowie des spezifischen Gewichtes und der Dichtigkeit festgestellt, schliefslich die Krafteinheit ein Dyn definiert. Im Anschlufs an die Lehre von dem Magnetismus und von den elektrischen Strömen wird die Einheit des Magnetismus, des magnetischen Feldes, des elektrischen Stromes, der elektromotorischen Kraft und des Widerstandes definiert, werden ferner die Dimensionen dieser Gröfsen zusammengestellt und zum Schlufs die Einheiten des praktischen Mefssystems A, V, Ω angegeben. Die bezüglichen Paragraphen erscheinen nur als Anhänge zu der übrigen zusammenhängenden Darstellung des Lehrbuches, weil das absolute Mafssystem in dem Grundrifs der Behandlung des Lehrstoffes nicht zu Grunde gelegt ist. Hat sich doch der Herausgeber immer noch nicht entschliefsen können, vom Potentialbegriff in seinem Buche Gebrauch zu machen.

Einen wesentlichen Zuwachs hat das Buch durch die Neubearbeitung des chemischen Teiles erfahren, welche von Oberlehrer Dr. Dehnicke ausgeführt wurde. Da dieser Teil nicht weniger als 44 Seiten einnimmt, so ist der Grundrifs im ganzen um fast ebensoviel umfangreicher geworden. Im allgemeinen Teil werden zunächst die Grundbegriffe gewonnen, die sich auf chemi-

sche Veränderung beziehen, und zwar werden chemische Analyse und Synthese, Verwandtschaft, Prozefs, Reaktion, Zeichensprache, Gewichtsgesetz, Tabelle der wichtigsten Elemente, Gay Lussacs Gesetz der einfachen Gasvolumina, Avogadros Gesetz der Verbindungsgewichte und die Atomtheorie auf 7 Seiten besprochen. Der spezielle Teil behandelt auf 37 Seiten die Metalloide O, H, S, P, C, Cl nebst ihren Verbindungen, besonders den Sauerstoff- und Wasserstoffverbindungen, dann die Metalle und ihre Verbindungen. Nach Erörterung der allgemeinen Eigenschaften werden folgende Gruppen besprochen: Na, K, NH_4; Ba, Sr, Ca, Mg; Al; Fe, Co, Ni, Cr, Mn, Zn, Cd, Sn, Bi, As, Sb, Pb, Cu, Hg, Ag, Au, Pt. Den Schlufs dieses Abschnittes bildet ein kurzer Abrifs der Krystallographie.

Da die Vermehrungen und Verbesserungen der neuen Auflage durchaus zu billigen sind, so wird der Grundrifs auch ferner die verdiente Anerkennung finden.

2) **H. Püning, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Im Anschlusse an desselben Verfassers Grundzüge der Physik. Münster i. W. 1897, Aschendorff. 270 S. 8. 2,80 M.**

Das vorliegende Lehrbuch stellt eine Fortsetzung und Erweiterung der Grundzüge der Physik desselben Verfassers dar. Während diese für den Unterricht in den mittleren Klassen bestimmt sind, soll das Lehrbuch in den oberen Klassen unter der Voraussetzung Verwendung finden, dafs die Grundzüge sich in der Hand der Schüler befinden. Daher enthält es von dem Lehrstoffe der unteren Stufe nur so viel, als nötig war, um eine zusammenhängende Darstellung des Gegenstandes zu geben. Das am Schlusse beigefügte Inhaltsverzeichnis geht über beide Teile.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, die Physik ganz der modernsten Auffassung entsprechend darzustellen. Dabei geht er, wie sich nach meiner Ansicht sogleich ergeben wird, z. T. weit über die Grenzen hinaus, die dem physikalischen Unterricht an Gymnasien gesteckt sind. Der Mechanik wird das absolute Mafssystem zu Grunde gelegt, und auf dieser Basis wird ihr eine wesentlich theoretische Behandlung zu teil. Dabei sei mir die Bemerkung gestattet, dafs man Abschnitte, wie das Güldinsche Prinzip und die Kepplerschen Gesetze wohl vorteilhafter in andern Unterrichtsgebieten unterbringen könnte, das erstere im stereometrischen Unterricht, das letztere in der mathematischen Geographie und der Astronomie. In der Wärmelehre wird u. a. das Raoult-van't Hoffsche Gesetz, die mechanische Wärmetheorie mit ihren beiden Hauptsätzen und die kinetische Gastheorie dargestellt. Der Magnetismus wird unter dem Gesichtspunkte der Kraftlinien und der absoluten Mafse behandelt, ferner wird die Elektrizitätslehre auf den theoretisch gewonnenen Potentialbegriff gegründet. Gelegentlich des Ohmschen Gesetzes werden die Grundaufgaben der elektrischen Messungen erörtert. Abgesehen von einer Beweis-

führung für die Dynamomaschinen, ist in dem schwierigen Kapitel der Induktionsströme, obgleich man es nach der Anlage des Buches erwarten sollte, die Kraftlinientheorie zur Erklärung nicht herangezogen worden. Weiter folgt die Besprechung der Kathoden- und Röntgenstrahlen, der Drehströme, der Versuche von Tesla und Hertz. Geht das Lehrbuch in den angeführten Abschnitten oft über die Aufgaben des Gymnasialunterrichtes hinaus, so scheinen mir an andern Stellen Mängel hervorzutreten. So ist die mathematische Geographie wohl zu kurz gekommen, dürfte doch eine Belehrung über die Kalenderrechnung der allgemeinen Bildung der Schüler wohl zu statten kommen. — Anerkennend möchte ich erwähnen, dafs das historische Moment eine gebührende Berücksichtigung erfahren hat, dafs die zahlreichen Abbildungen zwar meist schematisch gehalten, aber immer instruktiv sind, die Ausstattung des Buches allen billigen Anforderungen entspricht. Die öfters in den Text eingefügten Aufgaben werden gewifs im Unterrichte mit Erfolg Verwendung finden. Die Darstellung ist klar und korrekt. Nur widerstrebt es, wie mir, gewifs vielen Lesern, das Ablaufen von Reihen physikalischer Vorgänge durch Wendungen auszudrücken, die in jenen Vorgängen fast das Wirken einer Persönlichkeit vermuten lassen: z. B. S. 40 Zeile 10 v. u. u. a. Nicht korrekt ist wohl S. 249 a, Druckfehler sind nicht ganz vermieden. Die vom Verfasser ausgesprochene Hoffnung, „jeden einzelnen Punkt des Buches“ in einer dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechenden und völlig klaren Weise dargestellt zu haben, hat sich, soviel ich sehe, insofern erfüllt, als die Klarheit der Darstellung bei ihrer gedrängten Kürze sehr anzuerkennen ist. Dafs aber der Inhalt dem Fassungsvermögen eines Durchschnittsschülers entspricht, wird von vielen bezweifelt werden.

Das Buch ist denjenigen sehr zu empfehlen, die es versuchen wollen, die neuesten Entdeckungen und Anschauungen im physikalischen Unterrichte zur Darstellung zu bringen.

Berlin. R. Schiel.

Littrows Wunder des Himmels oder Gemeinfafsliche Darstellung des Weltsystemes. Achte Auflage. Nach den neuesten Fortschritten der Wissenschaft bearbeitet von Edmund Weifs. Mit 14 lithographierten Tafeln und vielen Holzschnitt-Illustrationen. Berlin 1896, Ferdinand Dümmlers Verlagsbuchhandlung. 8. 14,40 M.

Über die ersten 14 Hefte des in 36 Lieferungen erschienenen Werkes hat Ref. bereits im Jahrgang 1895 dieser Zeitschrift S. 380 und im Jahrgang 1896 S. 588 berichtet. Heute liegt das Werk vollendet vor und giebt uns dadurch Anlafs, ihm noch einige Worte zu widmen, insbesondere den noch nicht besprochenen Heften 15—36.

Dieselben enthalten zunächst die noch zur zweiten Abteilung des Werkes, der beschreibenden Astronomie, gehörigen Kapitel über die Planeten, den Mond, die Satelliten der äufseren Pla-

neten, die Kometen, Sternschnuppen, Fixsterne und Nebelflecken. Im dritten Abschnitt werden die Gesetze der himmlischen Bewegungen erörtert, vor allem das Newtonsche Gravitationsgesetz mit seinen Folgerungen, während die letzten Kapitel den Störungen, sowie Betrachtungen über den Ursprung und die Dauer des Weltsystems gewidmet sind. Die vierte Abteilung endlich enthält die Beschreibung der astronomischen Instrumente, vom einfachsten, dem Gnomon der Alten, bis zum kompliziertesten, dem modernen Heliometer, ferner die Beschreibung von Sternwarten u. s. w., zum Schlufs noch ein hier recht angebrachtes Kapitel über die Wichtigkeit des astronomischen Liebhabertums, dem ja gerade in dieser Wissenschaft so mächtige Fortschritte zu danken sind. Als Anhang giebt Verf., wie dies auch in den früheren Auflagen geschehen ist, ein sehr ausführliches Verzeichnis der Bahnelemente der grofsen Planeten, der Satelliten, der Asteroiden und der interessanteren Kometen. Mit einem Sach- und einem Namen-Register schliefst das Werk.

Man kann der neuen Auflage kein besseres Zeugnis ausstellen, als dafs sie ganz den Geist der früheren Auflagen atmet, die sich so viele Freunde erworben haben, dafs sie aber dem gewaltigen Fortschritt der Himmelskunde auf allen einzelnen Gebieten Rechnung trägt. So ist z. B. im Kapitel über Jupiter der interessanten, auf diesem Planeten jedenfalls vorkommenden Strahlenbrechung gedacht, auf welche Kummer und A. Schmidt in Stuttgart hingewiesen haben. Die Kapitel über Doppelsterne bringen die wichtigen Entdeckungen, welche man auf spektroskopischem Wege, nämlich durch Beobachtung der Verschiebung der Spektrallinien, von solchen Sternsystemen gemacht hat, und durch welche die Existenz von Systemen nachgewiesen ist, die aus zwei in wenigen Tagen um ihren gemeinsamen Schwerpunkt einen Umlauf ausführenden Massen bestehen, von unserem Sonnensystem also so total verschieden sind, dafs man bisher an ihr Vorhandensein zu glauben sich nicht entschliefsen konnte, obwohl die periodische Helligkeitsänderung gewisser Sterne sich dadurch leicht erklären liefs. Wohl kaum ein Kapitel dürfte aus der vorigen Auflage unverändert herübergenommen sein.

Der Druck des Werkes ist äufserst korrekt, der Fehler auf S. 1013, wo dem gröfsten Fernrohr der Wiener Sternwarte eine Brennweite von 10,5 cm statt 10,5 m gegeben wird, dürfte bei einem Leser, der bis zu dieser Stelle gelangt ist, wohl kaum mehr einen Irrtum hervorrufen. Die in unsrer vorigen Besprechung erwähnten beiden Druckfehler haben im Druckfehler-Verzeichnis Aufnahme gefunden.

Die „Wunder des Himmels“ dürften gewifs in jeder Schulbibliothek, die sie besitzt, eines der meist gelesenen Bücher sein.

Jena. Otto Knopf.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule.

Die beglückendste aller Weltanschauungen, die Blüte der Lebensweisheit ist der Humor, beruhe er auf der naiven, gemütvollen Daseinsfreude und auf der Liebe zu allem Geschaffenen, oder hebe er sich von dem dunkleren Hintergrunde der Erkenntnis des Irr- und Wirrsals unseres Lebens ab, durch die er sich zu erhabener oder demutvoller Resignation und zu innerer Harmonie emporgerungen hat. Wir stehen heutigen Tages — wenn überhaupt unter dem Zeichen des Humors — so mehr unter dem des tragischen als unter dem des naiven Humors. Der geistige Mensch unserer Zeit ist teils in seinem Berufe überbürdet, teils infolge der Fülle der auf ihn einstürmenden Eindrücke überreizt, nervös, von einer Unrast und Hast getrieben, die das rechte Behagen schwer aufkommen läfst. Und doch ist gerade zum Schulmann verdorben, wem nicht eine gütige Fee in der Wiege schon einige Quentchen dieser Quintessenz, die da Humor heifst, ins offene Kinderherz geträufelt hat, wem sie nicht das Talent zum Glück auf den Lebensweg mitgegeben hat. Denn nur der Heitere verbreitet Heiterkeit, nur der Arbeitsfrohe Arbeitslust, nur der Begeisterte Begeisterung, und so ist die Freudigkeit die Mutter auch aller pädagogischen Tugenden. Wir sollen ohne optimistische Schönfärberei Weltfreude unter die Jugend säen, auf dafs sie gestählt werde gegen die Bitternisse des Lebens, wir sollen nicht nur den Verstand bilden und ein Wissen übermitteln, sondern auch ein reines, edles Empfinden nähren, vertiefen, läutern. Wir sollen das Gefühl wecken und pflegen, denn es ist die Hauptquellader der Phantasie, aber auch der Mutterschofs der reinsten Gedanken und die Triebfeder alles Wollens und Handelns. Der Sinn für Schönheit in der Gottesnatur, also die Naturfreude, mufs nicht nur im naturwissenschaftlichen und im Zeichenunterrichte, sondern auch in Stunden, die der Poesie und der Pflege des Gemütes gewidmet sind, sich ins Herz des Schülers senken, so dafs es ihn wie ein Schauer der Andacht berühre, wenn er die erhabene Poesie der Psalmen oder der Sophokleischen Chorgesänge oder des Goethischen Mailiedes in sich aufnimmt.

Edle Empfindung mufs erwachsen auf dem Boden alles Schönen in Natur und Kunst. Aber freilich auch darin spiegelt sich die Zerfahrenheit unserer Zeit, dafs die ästhetischen Begriffe schwankender geworden sind denn je. Was ist schön? Was ist erhaben? Was ist tragisch? Soviel Köpfe, soviel Meinungen. Dem einen ist das Schöne die Einheit in der Mannigfaltigkeit, das Harmonische, dem anderen das Charakteristische, dem einen das Typische, dem andern das Individuelle, dem dritten die Verbindung beider Elemente zur Einheit. Der umstrittenste Begriff ist das Tragische, denn er ist auch der bedeutendste und schwierigste, auch für die Schule von hervorragender Bedeutung. Die einen schneiden den Begriff zurecht nach dieser oder jener Tragödie, die ihnen vorbildlich zu sein scheint, die anderen tragen ihre philosophische oder dogmatische Weltanschauung in den ästhetischen Begriff hinein und deuten diesen nun optimistisch oder pessimistisch oder — was ganz modern ist — evolutionistisch u. ä. m. Die einen sind befriedigt, wenn die poetische Gerechtigkeit gewahrt bleibt, wenn Schuld gesühnt wird, wenn sich das Laster erbricht und die Tugend behaglich sich zu Tische setzt; die anderen sehen die Tragödie als den Beleg der Weltverneinung, als den künstlerischen Niederschlag der Wirrnisse und Ungereimtheit unseres Daseins an. — Und es ist wahr, der Begriff läfst sich schwerlich auf eine kurze, allgemeingültige Formel bringen; er ist so gestaltenreich wie das Leben selbst. Er ist ein Mischbegriff. Wollen wir seine Grundelemente feststellen, so gilt, bei der Relativität aller unserer Vorstellungen, auch hier der Grundsatz des ex contrario. Wie der Kampf der Vater aller Dinge, so ist er auch in der Ästhetik ein Wurzelbegriff; hier heifst er Kontrast. Der Gegenpol des Tragischen ist das Komische; die Seele des Komischen aber ist der Kontrast; es ist der Widerstreit von Unvernunft und Vernunft, der freilich, weil er unschädlich ist, nicht Unlust, sondern Heiterkeit wirkt, die gemischt ist aus souveränem Gefühl der Überlegenheit, auch vielleicht ein wenig Schadenfreude, und dem Behagen an der überraschenden Verbindung heterogener Momente. Im Tragischen nun begegnen wir dem Kontrast zwischen der Gröfse des Menschen und seinem Geschick, zwischen der Höhe und Stärke eines grofsangelegten Charakters und dem Widerspruchsvollen und Leidvollen, in das er hineingerät und in dem er untergeht. Uns packt ein Graus bei dem Widerstreit zwischen der herben Thatsächlichkeit des Lebens und der Hoffnung und Sehnsucht, die wir unauslöschlich in uns tragen, nach einem harmonischen Ausgleich von Menschengröfse und Menschenschicksal: So grofs und doch so klein gegenüber den waltenden Mächten! Je höher der Mensch steht, desto tiefer fällt er; die höchsten Eichen zersplittert am ehesten der Blitz! Das erhabenste Menschenwollen scheitert, zerschellt an der Endlichkeit und Unzulänglichkeit, an den Schranken, die ihm gesetzt sind, an dem unerforschlichen

Walten einer höheren Macht. Das ist der Kontrast im Tragischen, der die Risse und Widersprüche und Abgründe im Menschenherzen und im Menschenlose aufweist.

Der Kontrast im Tragischen und im Komischen deutet also auf etwas Irrationales hin, aber während er im Komischen seine heitere Lösung findet, läſst er im Tragischen gar oft die Frage nach dem Warum? an das Schicksal offen. Warum drohen gerade dem machtvollen Willen und Charakter so viele Gefahren, warum graben sich gerade die hehrsten Menschen ihr eigenes Grab, ja müssen es sich graben? Warum ist stets das Unendliche, Ewige, wie es sich in den edelsten Naturen regt, mit endlichen Bestandteilen versetzt, und warum ist Untergang das Los des Schönen auf der Erde?

Wie Lachen und Weinen, wie Lust und Klage stehen sich Komisch und Tragisch gegenüber. Am nächsten ist das Tragische mit dem Erhabenen verwandt. Auch dieses ist ein Mischbegriff, aus Unlust und Lust, aus niederdrückenden und erhebenden Momenten gewoben. Erhaben ist das, was das gewöhnliche Maſs übersteigt, das unendliche Meer, die unendliche einförmige Heide, der gewaltige Sturm, das in die Wolken die Schneehäupter emporreckende Gebirge. Alles das weckt zunächst Unlust, man vermag sich nicht dem Übergewaltigen anzupassen, man ist überwältigt — und diese Unlust kann sich zum Entsetzen, zum Grausen steigern; die Lust am Erhabenen liegt darin, daſs wir allmählich das Ungewöhnliche bezwingen, daſs wir aufgehen in Kraft und Machtgefühl, daſs sich der Geist weitet zu ungeahnter Höhe, daſs sich das Empfinden steigert in dem Genuſs des Unendlichen, dem wir uns verwandt fühlen trotz aller Endlichkeit und Beschränktheit unseres Seins. Alles Tragische ist erhaben, und das Erhabene wird tragisch eben durch den Kontrast zwischen Menschengröſse und Menschenohnmacht, durch den Kampf, den das hehre Wollen einer groſsen Persönlichkeit mit den widrigen Mächten dieser Welt oder mit dem Schicksal aufnimmt.

Noch näher als dem Erhabenen scheint das Tragische dem Rührenden, Traurigen und Jammervollen verwandt. Es ist rührend, wenn der Schwache, Hilflose und Unschuldige dahingerafft oder das Reizende und Liebliche gebrochen und zertreten wird, — aber noch nicht tragisch. Es ist ungemein traurig, wenn der einzige Sohn in der Blüte der Jahre den Eltern oder der Ernährer einer zahlreichen Familie durch einen ungewöhnlichen, jähen Tod entrissen wird; es ist grausig, wenn in der Weihnachtsnacht ein ganzer Eisenbahnzug mit Hunderten von hoffnungsfrohen, ahnungslosen Menschen in die Tiefe des Stromes versinkt, wenn schlagende Wetter die Grubenleute in Stücke zerreiſsen und durch das Platzen eines Maschinenrohrs oder eines Geschützes blühende Menschenleben vernichtet oder verstümmelt werden! Aber wie kann das Traurige und Schreckliche nun zum Tragischen erhoben

werden? Durch den selbstthätigen Kampf — antworten wir kurz. Wenn der Mensch von bedeutendem Streben, von Gröfse, hehr und tapfer wider die Verhältnisse streitet und durch dieses Streiten in ein Leiden voll Schwere fällt und unterliegt, so ist dies tragisch.

Der Kampf ist also neben dem Kontrast das zweite wichtige Moment im Tragischen. Es ist tragisch im Leben, wenn ein reicher Menschengeist trotz allen Ringens wider ungünstige Verhältnisse nimmer die Höhe erkämpft, die ihm gebührt, wenn er aufgerieben durch Bitternisse zu erliegen droht, aber in mannhaftem Streben stets sich wieder aufrafft und gerade dann dahingerissen wird, wenn ihm die Palme des Sieges winkt. Es ist tragisch in der Dichtung, wenn eine machtvolle Persönlichkeit, die einer Welt von Schwierigkeiten getrotzt hat, im Dienste einer hehren Idee unterliegt; es ist tragisch, wenn ein innerer sittlicher Konflikt, ein Entweder — Oder sich vor dem Helden erhebt, wenn das eine wie das andere ihn in Pflichtverletzung, in Gewissensangst, in inneres und äufseres Verderben hinabreifst.

Wir können es uns nicht verhehlen und dürfen es nicht verkleistern: das Tragische, wie es eben den Gipfel des Traurigen bedeutet, wie es in Kontrast und Kampf wurzelt und Widersprüche, Risse, Abgründe aufweist, ruht auf dem Gefühl des Unmefsbaren, Unbegreiflichen, des Inkommensurablen dieses Lebens.

Es heifst Leben und Kunst, diesen Abdruck des Lebens, verfälschen, wenn man das tragische Leid auf das Prokrustesbett von Schuld und Sühne spannen will; es heifst vom Dichter fordern, was nicht seines Berufes ist, wenn man die Lösung des Lebensrätsels ihm aufbürdet, wenn man bei ihm philosophische Spekulation oder gar ein theologisches Glaubens-System sucht. Gewifs ist der Dichter von einer Weltanschauung getragen, aber nicht diese zu gestalten ist seine Aufgabe, sondern ein Stück Leben soll er darstellen, ein Stück Leben voll innerer Kraft und Bedeutung, voll innerer Begründung und Wahrheit der Bahnen, die es beschreibt, so dafs wir diese mitverfolgen, miterleben, an sie glauben, dafs wir ergriffen und hingerissen werden.

Das Ästhetische beruht auf Anschauung und Empfindung, das Gedankenhafte ist daher auch in der Dichtkunst sekundär; der Dichter ist kein Philosoph, sondern ein ποιητής, d. i. ein solcher, der da schaffen kann ein Bild des Menschendaseins, das künstlerische Wahrheit bietet, ein Leben, geschaut mit Dichteraugen, durchempfunden mit einem Dichterherzen und gestaltet mit der Kraft des schöpferischen Genies.

Und was bietet nun das Leben?

Bietet es uns jene Harmonie von Bravheit und Glück, von Bosheit und Unglück? In der sonnigsten Dichtung des Altertums, in der Nausikaa Homers, sagt die Fürstentochter, indem sie stillschweigend die vornehme Gestalt und den edlen Ausdruck des Helden mit dem Elend seiner äufseren Lage vergleicht: „Nicht

erweckst du den Eindruck eines Bösen oder Unverständigen, aber der Olympier Zeus selbst ist es ja, der Glück verleiht Wackeren und Bösen, wie er will, und so verhängte er dies Los über dich, und du freilich mufst es nun tragen".

Und was lehrt uns das Buch Hiob, diese tiefsinnigste Dichtung des Judentums, die uns das Welträtsel in israelitischer Deutung und Lösung vorführt — wie Parzifal in mittelalterlicher, Faust in moderner —? Die Freunde des armen Dulders wittern mit ihrem engherzigen Vergeltungsglauben in seiner Trübsal Schuld; denn ihrer Moral gemäfs ist Leid Sündenstrafe, Glück Tugendlohn; aber nicht sie behalten recht, sondern der edle Hiob, der durch Verzweiflung sich durchkämpfend am Ende voll Demut sich beugt vor dem unerforschlichen Ratschlusse Jahwes.

Und was lehrt uns Christus? Er wehrt den Wahn der Jünger ab, die angesichts des Blindgeborenen forschen, ob er gesündigt oder seine Eltern. Und wie sie das Unglück derer, auf die der Turm von Siloah fiel, und derer, die Pilatus am Opferaltar hatte töten lassen, als Strafe für ihre Sünden deuten wollen, da fragt er voll Unmuts: „Meinet ihr, dafs diese vor anderen Sünder gewesen sind, dieweil sie dies erlitten haben? Ich sage nein!"

Man hat sich das Verständnis der Tragödien besonders dadurch verschlossen, dafs man immer nach Schuld spürte, und wäre es selbst bei einer Antigone, einem Ödipus, einem Max Piccolomini u. s. w. Gewifs ist der Held durch seinen Charakter, durch sein Handeln, sein starkes, stolzes Wollen schuld an seinem Leiden, an seinem Untergange. Aber ist Verursachen schon sogleich ein Verschulden im Sinne von sittlicher Schuld, die Sühne fordert? Es ist ebenso engherzig, einen körperlich oder geistig Leidenden für einen von Gott gekennzeichneten Sünder zu halten, wie in der Tragödie allüberall, wo der Held in Leiden verfällt, nach Schuld zu spüren. Es ist kriminalpolizeilich, aber nicht ästhetisch. Gewifs empfinden wir den Untergang des Bösewichts als eine Sühne seiner Schuld — und da überwiegt die Genugthuung das Mitleid —; gewifs empfinden wir es als eine naturgemäfse Verkettung der Dinge, wenn ein überstarkes Wollen, eine mit sich fortreifsende Leidenschaft sich eben — Leiden schafft, Widerstand findet, bei der Endlichkeit alles Menschlichen in Widersprüche sich verwirrt und an Hemmungen scheitert, aber wer will juristisch nach dem Pitaval oder moralisch nach einem Sittencodex abwägen?

Der Held büfst eben weit mehr die Schuld des Allgemeinen d. h. der Menschheit mit ihren Schranken oder seiner Zeit mit ihren Vorurteilen oder seines Standes, der ihn einengt, als die individuelle seines eigenen Begehrens, eines frevlen Wollens. Und welche Abgründe thun sich vor uns auf, wenn wir an das unheimliche Gespenst der Vererbung denken, das über dem Einzelnen schwebt und ihn in seine furchtbaren Netze verstrickt, so dafs

man oftmals nicht wissen kann, wo denn eigentlich die sittliche Verantwortung beginnt!

Wie kommt es nun aber überhaupt, dafs das Tragische, obwohl es mit so viel Unlustgefühlen gesättigt ist, obwohl es uns niederdrückt, ja niederschmettert, obwohl es uns unermefsliches Leid der edelsten und gröfsten und stärksten Helden unter Angst und Furcht für sie, für die Menschheit, in deren Kette sie Glieder von besonderer Kraft sind, vorführt, obwohl es uns Untergang und Vernichtung durch den Tod schildert, doch noch Lustgefühle, doch noch Genufs gewährt? Das liegt bei der Tragödie, mag sie nun in epischer oder lyrischer oder dramatischer Form uns sich darbieten, nicht nur darin, dafs wir uns an der künstlerischen Form, an dem Zauber der Poesie, an dem schönen Schein, dem Spiel der Phantasie, das doch eben nicht Wirklichkeit ist, sondern Nachahmung, ergötzen, nicht nur darin, dafs wir die Gröfse, den Wagemut, die Charakterstärke, das gewaltige Lebensgefühl des Helden bewundern — und wäre er auch ein Macbeth oder Richard III — auch nicht blofs in dem Mitleid, das uns in Wonne der Wehmut erschauern läfst, sondern auf einer ästhetischen Erscheinung, die gemeinhin nicht genügend von Ästhetikern gewürdigt wird. Es ist die „Einfühlung", wie Vischer es nannte, die „innere Nachahmung", wie Groos es bezeichnet, die anthropozentrische Nötigung, unser Wesen zum Mafse der Dinge zu machen, uns selbst dem anderen zu leihen, uns hineinzudenken, uns mit ihm zu vertauschen, die ich in meiner „Philosophie des Metaphorischen" als Angelpunkt unseres geistigen Seins hingestellt habe.

Wir begreifen auch ästhetisch nur das auf der Welt, in das wir uns mitempfindend, mitgeniefsend oder mitleidend, hineinversetzen, dem wir uns anpassen können. Keine Form in der Natur ist so spröde, dafs wir nicht Gestalt und inneres Leben ihr leihen, dafs wir sie nicht beseelen, durchgeistigen, in sie uns einfühlen könnten. Wir sprechen von Stirn und Scheitel und Fufs des Berges, vom zornigen Brausen des Sturmes, von wütendem, rasendem Toben des Feuers u. s. w. Ja, der künstlerisch veranlagte Mensch, der eben Phantasie und Gemüt besitzt, vermag das Schauen vom Beseelen kaum zu trennen. Und wenn dies schon dem Leblosen, den Elementen gegenüber geschieht, wie viel mehr werden wir uns anpassen, uns „metaphorisch" versenken, wenn es sich um einen Menschen von heifsem Wollen und Ringen handelt! Sollte da nicht unser Inneres mitschwingen, sollten wir nicht in diesem Versinken in sein Empfinden uns selbst vergessen, uns nicht in ihn verwandeln, mit ihm verschmelzen, wie der Schauspieler nur dann die äufsere Nachahmung zur Vollendung bringt, wenn er die innere Nachahmung und Nachbildung, das künstlerische Nachschaffen, vollzogen hat? So ist es denn ein Genufs, von den Ideen des tragischen Helden emporgehoben zu werden, zu schwelgen in dem Kraftgefühl, das

ihn beseelt, in der Sehnsucht, in dem schwellenden Verlangen, eine Welt aus den Angeln zu heben, und ist es nicht ein Genufs, zu spüren, wie das Beste und Höchste, das in uns schlummert, durch diese Einfühlung in den grofsen Helden, durch dieses Mitleben mit ihm sich regt und erwacht zu ungeahntem Leben?

Aber wir leiden auch mit ihm. Und wie kann dies ein Genufs sein? Gewifs, uns beschleicht nicht nur Mitgefühl, sondern Angst und Bangen für den Helden bis zum Vergessen der künstlerischen Illusion, so dafs wir ihm warnend zurufen und selbst seinem Gegner entgegentreten möchten; ja, es ist uns, wenn er endet, als werde uns selbst der Dolch ins Herz gestofsen. Aber trotzdem enthält auch dies Mitleiden einen Genufs, ein Lustgefühl.

Das Mitleiden ist ungleich wichtiger als das Mitleid, als der ἔλεος des Aristoteles. Der grofse Philosoph konnte und wollte nicht in seiner knappen Definition der Tragödie das Problem erschöpfen; sie ist orakelhaft kurz und orakelhaft dunkel, und daher konnte sie alle denkbaren Deutungen erfahren, spekulative und pathologische. Aber wenn auch die Tragödie ungleich mehr wirkt — wie wir schon sahen — als ἔλεος und φόβος, so hat doch Aristoteles in der Katharsis den Hauptkern getroffen; freilich müssen wir uns diesen kathartischen Prozefs nicht nach der Tragödie, sondern während ihres Verlaufes wirksam denken. Schon vor Bernays sagte Goethe in den „Wanderjahren“: „Hier nun konnte die edle Dichtkunst abermals ihre heilenden Kräfte erweisen. Innig verschmolzen mit Musik heilt sie alle Seelenleiden aus dem Grunde, indem sie solche gewaltig anregt, hervorruft und in auflösendem Schmerze verflüchtigt“. Und Geibel kündet vom Dichter:

> Aufschliefsen will er euch die Brust, den Strom
> Der stockenden Empfindung fluten machen
> Und durch die Schauer süfsen Mitgefühls
> Den sturmbedürft'gen, doch vom Lebenszwange
> Beklemmten Sinn erleichternd reinigen.
> Da jauchzt befreit empor die trunkne Seele,
> Da löst wohlthätig sich der starre Bann
> Des Schmerzes und entladet sich in Thränen.
> Und menschlich euch im Menschlichen erkennend,
> Erheitert und erhoben kehrt ihr heim. —

Und dies ist zu allen Zeiten so gewesen,

> Denn ewig gleich durch aller Zeiten Wechsel
> In seinem Anspruch blieb das Menschenherz,
> Und nach Erschütt'rung lechzt es heut wie vormals,
> Damit es, von der eignen Füll' erlöst,
> Im heitern Gleichgewicht sich wiederfinde.

Indem wir eben mit dem Helden leiden, uns in ihn hineinfühlen, passen wir uns ihm mit unserem eigenen Innern an,

und so entlädt sich in uns all der angehäufte Schmerz, all das Bittere und Herbe, was wir in jahrelanger Resignation — und die lehrt doch jedes Leben — aufgehäuft, was wir an Weh erlitten haben; es gährt in der Tiefe und hebt sich empor; die Erregung und Aufwühlung ist die eigentliche Katharsis; denn nicht aus dem eigentlich medizinischen Gebiete stammt diese Metapher, sondern wie Erwin Rohde nachgewiesen hat, aus der Heilung der korybantisch Erregten durch Musik und Tanz; homöopathisch verhilft den Besessenen nicht die Ruhe, sondern im Gegenteil die Bewegung — wie schon Plato es schildert — zur Wiedergewinnung der ἕξεις ἔμφρονες; die vehemente Entladung des krankhaften Triebes bringt Erleichterung, Heilung. So wird auch bei dem tragischen Mitleiden frei und strömt heraus, was in der Seele an Bitterem und Herbem verborgen lag; und besonders die selbst viel innerlich gelitten haben, fühlen sich erleichtert, wenn alledem der Dichter beredte Worte leiht; wir seufzen auf, wenn sich durch reges Mitempfinden auch uns die Starrheit still getragener Qual löst. So ist Katharsis die Lösung von Affektspannungen, die sich in der Seele angesammelt haben (Berger).

Eine solche Erregung, in der die Saiten des Innern mitklingen, ist, wenn auch mit Leid gemischt, Genufs, weil Befreiung, weil Erhöhung und Vertiefung des Seelenlebens; denn bekanntlich wirkt Leid auch im Selbsterleben viel tiefer als Glück; es erzieht, es stählt; und bei der Tragödie werden wir aus diesem Leide doch immer wieder emporgehoben zu dem Glauben an die Gröfse des Menschen, auch wenn der Einzelne unterliegt, an den Sieg der Idee des Guten, für die er gerungen hat. So sehr wir zu demutvoller Resignation niedergebeugt werden, so erhaben und erhebend wirkt doch die reinigende Kraft des Todes, da er Frieden nach dem Kampfe, Lösung des Konfliktes und somit Erlösung für den Helden bedeutet; und in uns zittert bei allem mitgefühlten Weh die Empfindung, dafs trotz der Endlichkeit und trotz der Rätsel unseres Menschenwesens doch auch wieder seine Gröfse aufwärts weist in das Reich ewiger Ideen. — —

Es erhebt sich nun die Frage, wie wir die Jugend zur Empfänglichkeit für die höchsten Offenbarungen der Kunst erziehen, wie wir den Sinn für die Tiefe des Tragischen wecken, das Problem allmählich vorbereiten und in seinen verschiedenen Erscheinungsformen übermitteln und deuten sollen.

Wir sollen heranbilden zu demutvoller Gottesfurcht und Wahrhaftigkeit, aber auch zum Schönheitssinn und zu reiner, edler Menschlichkeit, die wie alles Gute (nach Lagardes Wort) Andacht fordert. Was ist aber edle Menschlichkeit anderes als Sympathie, als Liebe, als das Vermögen, den anderen zu begreifen, zu verstehen, mit ihm sich zu freuen und mit ihm zu leiden? Die „Einfühlung“ ist daher nicht nur ein wichtiger ästhetischer

Grundbegriff, sondern auch pädagogisch von tiefgehendster Bedeutung. Wenn Herbart Interesse als Selbstthätigkeit kennzeichnet, so ist es doch erst die Einfühlung, die das Interesse zur Selbstthätigkeit erhebt.

Das Gefühl ist es, was dem Leben Wärme und Sonnenschein giebt; nachfühlen mufs also auch die kleine Sextanerseele lernen, klar die Dinge anschauen, von denen sie hört oder liest, und warm und herzlich nachempfinden, was an Leid und Freude, was an Jubel und Jauchzen, was an Qual und Sorge Märchen und Sage und Geschichte darbieten. Der Boden des Knabenherzens mufs gelockert werden, auf dafs die Samenkörner des Edlen und Guten aufgenommen werden können, und die Sonne der Menschenliebe, des innigen Anteils, der Sympathie, d. i. des Mitempfindens, des Mitleidens, mufs diesen Boden durchwärmen und durchleuchten, auf dafs der Keim sich zur Blüte und Frucht entfalte, auf dafs das Menschliche in seinen edlen Erscheinungen, in seinem Leid und in seinem Glück der Seele nicht fremd bleibe.

Auch das Knabenherz erlebt oder erschaut es, dafs in der Welt Dinge vorgehen, die uns schaudern lassen, die wir mit unserem Verstehen uns nicht reimen können, die wir eben hinnehmen, ertragen, leiden müssen, die uns unerforschlich sind. Tiefe Trauer bildet nun einmal immer im Leben den dunklen Untergrund, von dem sich erst die Weltfreude — worin auch immer diese selbst wurzeln mag — als die Licht spendende Überwinderin aller Trübsal abhebt. Und Demut ist ja ferner nicht das letzte, was uns gerade das Tragische lehrt.

Wer je in Sexta und Quinta Sage und Geschichte unterrichtet, d. h. mit Lebendigkeit und Wärme erzählt hat, der sah an dem Leuchten des Knabenauges, an dem regen Mienenspiel, wie das junge Herz, von Spannung und Mitgefühl ergriffen, erbebt, mitfürchtet, mitleidet, wie es die Skala menschlichen Empfindens mitdurchläuft, wie es erschüttert wird oder erleichtert aufatmet, wenn es schaudernd den Helden untergehen sieht, wenn der Tod als Sühne oder als Retter erscheint.

Ich denke an die Sagen von Herakles, von Ägeus, Jason und Glauke und Medea, an die Helden in und vor Troja, Hektor und Patroklos und Achilleus; ich denke an den Wechsel des Geschickes, wie er sich bei Krösus und Polykrates oder in den Städtesagen von Vineta und Julin kundgiebt. Ja, das Leben der gröfsten Menschen alter und neuer Geschichte entbehrt nicht tragischer Momente. Es zeigt uns die Schicksale und den inneren oder äufseren Untergang bald als Sühne der Hybris, bald bei Schuldlosigkeit als Lösung eines sittlichen Konflikts oder als eine Schicksalstragödie, wo der Held den höheren Mächten unterliegt, was die Alten aus dem Neide der Götter erklärten, bald als Charaktertragödie, welche den Fall als innere Notwendigkeit aus dem Wesen des Helden ableitet. Von alledem wird auch in der Geschichts-

stunde der Schüler durchschaudert werden können, wenn er hört von Themistokles oder Xerxes, von Perikles oder Alkibiades, von Coriolan, Alexander, Caesar, Hannibal und Napoleon, von Sokrates, Gutenberg, Columbus, von Heinrich IV., Konradin und Friedrich III. Wer will die Zahl erschöpfen? Die grofsen Geschichtsschreiber lehren uns die Tragik und das Weltgericht der Weltgeschichte; sie zeigen uns, bewufst oder unbewufst, Einzelschicksale oder ganze Epochen unter dem Gesichtspunkte der Tragödie. Wir spüren etwas davon, wenn wir im Caesar den Vernichtungskampf gegen die Gallier und das Schicksal des Vercingetorix betrachten, wenn wir im Thukydides den Fall Athens als „die jähe Selbstzerstörung durch abenteuerndes Überspannen der Kräfte über die materielle Macht hinaus" begreifen und mit Schaudern den Untergang von Flotte und Heer bei Syracus miterleben, oder wenn Tacitus in schärfster Beleuchtung die Verrottung des römischen Senates und des Cäsarentums oder mit inniger Sympathie den Germanicus auf seiner Höhe und in seinem Sturze uns darstellt.

Und in der mittelalterlichen Geschichte tritt uns ergreifend und erschütternd entgegen, wie Weltverneinung und Weltbeherrschung in dem hierarchischen System sich durchdringen, sich emporheben zu schwindelnder Höhe und sich schliefslich zersetzen; die Kirche verneinte die Welt, indem sie dieselbe eroberte; sie eroberte die Welt, indem sie dieselbe verneinte; Augustin wollte die ganze Welt der Christenheit zur Kirche machen, und die Kirche ward mit ihrer wachsenden Macht zur Welt; mit dem Schmerzenszuge der Weltverneinung mufste sich der gewaltthätige Charakterzug der Welteroberung vereinen (v. Eicken). Das ist die Tragik der mittelalterlichen Geschichte, und diese Tragik ruht auf immanenter Notwendigkeit irdischer Verhältnisse, menschlicher Konflikte. —

In der Dichtung vermögen zunächst Epos und Lyrik das Tragische dem Schüler zu enthüllen. So ist das 4. Buch der Äneis, die Dido-Episode, so ist vor allem das Nibelungenlied eine Tragödie in epischer Form, und der Sekundaner mufs es begreifen, wie das Schicksal Siegfrieds teils aus seinem Charakter, aus seiner Arglosigkeit und Vertrauensseligkeit, teils aus seiner Schuld, dem Verrat an Brunhild, teils aus dem Verhängnis, der Tücke widerstrebender Mächte, — der Eifersucht Gunthers, dem Neid und Hafs und der Mannentreue Hagens —, hervorgeht, wie das Tragische nicht nur durch den Kontrast des stolzen Glückes mit dem jähen Tode durch Meuchelmörderhand, sondern auch durch den Kontrast gehoben wird, in den der Dichter den Glanz der liebenswürdigen, mannhaften, heiteren Persönlichkeit, die kurz vor der Katastrophe noch Triumphe der Kraft und des Humors feiert, mit dieser Katastrophe zu setzen weifs. Nicht anders bei Rüdiger von Bechelaren. Zugleich tritt bei diesem „Vater aller Tugenden" das Tragische in seiner durchsichtigsten Gestalt, in

der Form des sittlichen Konflikts der Pflichten hervor; er mag sich entscheiden, wie er will; er mag das Schwert für die Burgunden, seine Waffenbrüder, oder für den König, dem er Treue geschworen hat, erheben: er fällt in Wirrsal, Gewissensangst, Verderben. Kriemhild selbst wird ein Opfer ihrer grenzenlosen Liebe und Treue, ja die Treue ist die Wurzel der tragischen Ironie, die durch das ganze Epos sich hindurchzieht. Und ist es nicht Tragik der Treue, auf der auch das Schicksal des Patroklos und des Achilleus in der Ilias beruht?

Neben dem Epos bietet die Lyrik wichtige Momente, die von der untersten Stufe hinauf bis zur obersten das Verständnis des Tragischen erschliefsen, fördern und stützen können. Bietet dem kleinen Sextaner nicht z. B. „Blau-Veilchen“ von Ernst Förster eine kleine Tragödie aus dem Pflanzenleben? Von Ehrgeiz gestachelt, will es immer höher hinauf; zum Hügel, zum Berge empor wandert es, zur Alpe klimmt es mühsam und schwindelnd; aber das Ziel winkt so schön: „Da möcht' ich wohl sein, Da guckt' ich in den Himmel hinein, Hörte die Englein musizieren, Säh' unsern Herrgott die Welt regieren“. Aber o weh, das mafslose Streben findet seine Schranken: der Boden ist von Stein, es kann mit den Füfschen nicht hinein, es erstarrt und sinkt um.

Dem Quartaner erschliefst sich, wenn er den „Lotsen“ von Giesebrecht, den „Schiffbruch“ von Herder liest, was Menschengröfse im Bewufstsein der Pflichttreue vermag, wie der Tod des Helden uns nicht niederdrückt, sondern erhebt, weil in ihm Selbstverleugnung und Opfermut den Untergang mit der Strahlenkrone edler Menschlichkeit verklären.

Dafs das Leben nicht eitel Genufs und Freude, sondern Kampf, Enttäuschung und Entsagen in Fülle bietet, veranschaulicht z. B. „das Glöcklein des Glücks“ von Joh. Gabr. Seidl. Da sagt der sterbende König zu seinem Sohne:

Nach Eimern zählt das Unglück, nach Tropfen zählt das Glück,
Ich gab in 1000 Eimern zwei Tropfen kaum zurück.

Doch der Sohn sieht die Welt noch im rosigen Maienschein, er will das Glöcklein läuten, wenn immer er glücklich ist; er hofft, es jeden Tag zu thun; und wie wird es in Wirklichkeit? Immer stört ihn ein Unglücksbote, der Verrat der Freundschaft oder der Liebe, der Verwüstung und Kriegsgefahr u. ä. meldet. Erst im Scheiden vom Leben, als die Liebe seines Volkes ihn umgiebt, läutet er das Glöcklein. — Auch hierin liegt Tragik.

Wie frevelhafter Übermut jähen Sturz herbeiführt, veranschaulichen „das Glück von Edenhall“ und „Belsazar“. Auch im „Taucher“ grenzt der kühne Wagemut an Hybris, und tragisch wirkt der Kontrast zwischen dem Ruhm, den der Jüngling erworben, dem Glück, das er als Preis seines kühnen Strebens erhofft, und dem furchtbaren Tode, den der Dichter in so packender Kürze nur andeutet: „es kommen, es kommen die Wasser all',

sie rauschen herauf, sie rauschen nieder — den Jüngling bringt keines wieder".

Vortrefflich bringt dem Tertianer „der Skieläufer" von Bäfsler die Tragik des sittlichen Konflikts zur Darstellung; der Norweger soll in der Nacht die Schweden zum Überfall seines Heimatstädtchens anführen, oder die Seinen sollen sterben. Zwiespältig ringt in ihm der Geist zwischen Vaterlandstreue und der Liebe zu Weib und Kind; er führt die Schweden, selbst voran sich stürzend, in den Abgrund; der Tod ist Lösung des Konflikts und Erlösung für den schwer Versuchten.

Auf diese Weise wird die Behandlung der Dramen in II und I vorbereitet. Denn ist es nicht ähnlich in der „Jungfrau von Orleans", wo die natürliche Menschenregung im Kampfe mit der Pflicht gegen das Gebot der Himmelskönigin unterliegt, wo die vor der Welt Reine sich doch schuldbewufst weifs vor Gott und ihrem Gewissen und so heranreift, um die Unsterblichkeit zu gewinnen? Ist es nicht ähnlich im „Götz", wo der getreue Vorkämpfer des Rechts der Unterdrückten in einer rechtlosen Zeit, in der Fürstenränke und Willkür herrschen, in Konflikt mit der staatlichen Ordnung gerät und so sittliche Pflichten verletzen mufs, mag er sich für die Bauern oder gegen sie entscheiden? Ist es nicht ähnlich mit Max Piccolomini, wo Liebe zur Geliebten und zu dem bewunderten Feldherrn mit der Kaisertreue streitet? Ist es nicht ähnlich bei Iphigenie, bei Coriolan?

Der kriminalpolizeiliche oder sittenrichterliche Schuldbegriff zerschellt an der Konfliktstragödie: das lehrt von den antiken Dramen auch „Antigone"; er zerschellt an der Schicksalstragödie: das lehrt „König Ödipus". — Wer den Kreon der Antigone als gleichberechtigt gegenüberstellt, verkennt völlig die Absicht des Dichters, der wahrlich nicht eine sympathische Figur in dem Vertreter des Staatsgesetzes mit seinem verblendeten Verbote sogar der Totenklage um Polyneikes geschaffen hat, sondern einen selbstgefälligen, aufbrausenden, starrsinnigen Mann; und ist sein Leben, das ihm bleibt, ein lebenswertes? Mit dem Fluche gegen ihn auf ihren Lippen ist Iokaste gestorben; sein Sohn hat vor seinem Tode das Schwert gegen ihn gezückt, und so steht er gebrochen, vereinsamt da. Wie anders Antigone! Wohl hat sie den herben Sinn ihres Vaters, wohl ist sie kein Engel in Menschengestalt, aber doch eine Gestalt, so rein und so hoch und so edel, wie sie nur irgend dem Geiste eines Dichters entspringen konnte; für sie giebt es nur das eine Gebot: man soll Gott mehr gehorchen denn den Menschen. So schüttet sie ohne Menschenfurcht dem Bruder das Grab und geht in den Tod, der für sie Erlösung von einem Leben ist, das nur Wirrsal ihr bot. Gläubige Demut gegenüber dem Willen der Himmlischen geziemt den Menschen und bringt ihnen Heil: das ist das erhabene Gefühl, mit dem uns der Dichter entläfst. — Und haben wir den Ödipus unbewufst freveln, schuldlos

leiden und zusammenbrechen sehen unter einem ungeheuren Schicksal, das in keinem Verhältnis zu seinem Charakter und seinen Thaten steht, so erschüttert uns die Empfindung, welcher der Chor am Schlusse Ausdruck giebt, dafs irdisches Glück nur ein Wahn und ein Traum, der Mensch nur ein Schatten und Rauch ist. — Auch beim Aias, wo der Dichter nur ganz leise eine Schuld, eine ὕβρις, andeutet, ruht die Tragik auf dem Kontraste von Menschengröfse und Menschenohnmacht.

„König Ödipus" ist das Drama der tragischen Ironie; ohne zu wissen, spricht er die Wahrheit, und je mehr er dem Schicksal entgehen will, desto fester verstrickt er sich in seine Netze.

Uns ist gegeben, auf keiner Stätte zu ruhn;
Es schwinden, es fallen die Menschen
Blindlings von einer Stunde zur andern,
Wie Wasser von Klippe zu Klippe geworfen,
Jahrlang ins Ungewisse hinab.

Aber „Ödipus auf Kolonos" giebt die Vollendung, die Lösung: die Götter führen wohl den Menschen ins Leben hinein und lassen den Armen schuldig werden, aber sie leiten ihn auch durch Leiden zur Erkenntnis und belohnen seine Demut mit Barmherzigkeit.

Charakter und Schicksal verweben sich jedoch weit mehr in eins in der modernen Schicksalstragödie, der „Braut von Messina". Wohl müssen die Personen so handeln und so leiden, um die Träume zu erfüllen; jedoch die tragische Ironie will es, dafs je mehr sie, ihrem Wesen gemäfs, die Erfüllung verhüten wollen, diese desto schneller herbeiführen. Freiheit und Notwendigkeit verschlingen sich eben unentwirrbar im Menschenleben: „alles ist Frucht, und alles ist Same".

Wie die wachsende wissenschaftliche Erkenntnis — auch in gewisser tragischer Ironie — immer nur neue Rätsel aufgiebt und so demutvolle Resignation trotz allen Wissensstolzes fordert, so warnt auch tiefere Erkenntnis in der sittlichen Welt vor Überhebung, vor Splitterrichterei.

Die Gröfse und die Schwäche eines Menschen — und aus beiden weben sich seine Thaten zusammen — wurzeln in demselben Punkte, in der Tiefe seiner Persönlichkeit, in seinem Charakter, aber trotzdem giebt es eine ohne Rest sich auflösende Gleichung zwischen Charakter und Verhängnis nur etwa bei so kraftvollen, genialen Verbrechern wie Macbeth und Richard III, nicht aber bei solchen Naturen, bei denen das Edle und Grofse überwiegt, wie bei Wallenstein. Dafs er so blind vertraut und so schnöde verraten wird, das steigert den Kontrast, in dem die Macht, die ihn berauscht und verführt, zu dem jähen Sturze steht, und in dem der blofse Gedanke an die That, das phantastische Spielen mit ihr und mit der Gefahr, und das plötzliche Gestaltgewinnen der gauklerischen Träume, die Verwandlung des Willens in vollendete That, in Verhängnis zu einander stehen.

Wie sich der Sonne Scheinbild in dem Dunstkreis
Malt, eh' sie kommt, so schreiten auch den grofsen
Geschicken ihre Geister schon voran,
Und in dem Heute wandelt schon das Morgen.

Dafs es aber auch Tragödien ohne Katastrophe des leiblichen Todes, dafs es tragische Genies giebt, die sich innerlich zerstören und somit sich auch um ihr äufseres Glück bringen, das tritt dem Primaner am ergreifendsten im „Tasso" entgegen. Goethe nennt problematische Naturen solche, die keiner Lage gewachsen sind, in der sie sich befinden, und denen keine genug thut; daraus entsteht der ungeheure Widerstreit, der das Leben ohne Genufs verzehrt. — Vereinigt sich in problematischen Naturen mit solchen unseligen Anlagen geniale Gröfse, so werden sie tragisch. Tasso gehört zu jenen tragischen Genies, die den Keim der Selbstzerstörung im eigenen Busen tragen; seine reiche Phantasie, sein empfindsames Herz, sein überschwellendes Gefühl sind sein Glück, aber auch sein Unglück; sie machen ihn zum grofsen Dichter, sie gewähren ihm den beglückendsten Selbstgenufs; aber sie machen ihn auch reizbar, empfindlich, mifstrauisch, rauben ihm den sittlichen Halt und führen Enttäuschungen und Niederlagen und sein Unheil herbei. Life is a comedy to those who think, a tragedy to those who feel (Horace Walpole). Tasso leidet, weil er ein zu reiches und weiches Herz hat, und wer ein Herz hat, der leidet mit ihm, der schenkt ihm seine Sympathie und beklagt die Disharmonie dieses hoch und grofs angelegten Jünglings, dessen Stirn den Dichterlorbeer, aber auch das Leidenszeichen des Genies trägt. Am Ende des „Tasso" glauben wir an eine Rettung, an eine Heilung des Unseligen; wir empfinden es: er wird einen schweren Kampf weiter kämpfen, aber die Dichtkunst, die Trösterin und Helferin, wird ihn sich hindurchbringen lassen.

Auch in den echten Tragödien, die also mit dem Tode des Helden schliefsen, richtet uns der Gedanke auf: das Grofse und Gute, das die Menschenbrust hegt, das ein Ewigkeitskeim in ihr ist, kann nicht untergehen; und die Tiefe und Fülle der Empfindungen und der Lebensweisheit, die aus den Tragödien hervorblüht, zieht auch die jugendliche Seele in ihren Bann, sie senkt Andacht und ehrfurchtsvollen Schauder in die empfängliche Brust, Andacht vor dem Ewigen, Unerforschlichen, aber auch Liebe zu den Mitmenschen, Sympathie mit den Leidenden, Irrenden, Untergehenden. Sie erschüttert, aber stählt auch das Empfinden; sie füllt mit tiefem Weh die Brust, aber läfst sie auch erleichtert und erhoben aufatmen; sie läfst von dunklem Grunde desto lichter sich abheben — den demutvollen Glauben, die Hoffnung, die Liebe; sie weckt geklärte, vertiefte Freudigkeit trotz aller Tragik des Lebens, sie führt zur Versöhnung der Gegensätze, die dem Sonnenschein gleicht, der aus dunklen Wolken hervorbricht, und die wir eben — Humor nennen.

Litterarhistorischer Anhang.

Die Zahl der einschlägigen Schriften ist Legion. Von den älteren auf Hegelscher Grundlage ruhenden Schriften nenne ich nur die Ästhetiken von Fr. Th. Vischer (Reutlingen 1846f.), Josef Bayer (Prag 1863), M. Carriere (3. Auflage 1885) und Aug. Wilh. Bohtz, „Die Idee des Tragischen" (Göttingen 1836). Ferner erinnere ich an Jean Pauls „Vorschule der Ästhetik", an A. W. Schlegels „Vorlesungen über dramatische Kunst und Litteratur" (3. Auflage, Leipzig 1846), an Zeisings „Ästhetische Forschungen" (Frankfurt a. M. 1855), an die Ästhetiken von Karl Köstlin (Tübingen 1869), Robert Zimmermann (Wien 1865), Hermann von Kirchmann (Berlin 1868), Karl Lemke (Leipzig 1879), L. Eckardt (Karlsruhe 1864), an Klein, „Geschichte des Dramas", Hettner, „Das moderne Drama" (Braunschweig 1852), an K. H. Keck, „Über das Tragische und Komische" (Halle 1872). — Den optimistischen Standpunkt vertritt Julius Duboc, „Die Tragik vom Standpunkte des Optimismus" (Hamburg 1886), den pessimistischen, Schopenhauerschen vertreten: Julius Bahnsen, „Das tragische Weltgesetz und der Humor als ästhetische Gestalt des Metaphysischen" (Lauenburg 1877), Friedrich Nietzsche, „Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik" (1872), August Siebenlist, „Schopenhauers Philosophie der Tragödie" (Leipzig 1880), E. v. Hartmann, „Philosophie des Schönen" (Berlin 1887). — Ferner nenne ich G. Freytag, „Technik des Dramas" (6. Auflage, Leipzig 1890), Hermann Baumgart, „Handbuch der Poetik" (Stuttgart 1887), Heinrich Bulthaupt, „Dramaturgie der Klassiker" (3. Auflage 1889f.), Alfred v. Berger, „Dramaturgische Vorträge" (2. Auflage, Wien 1891), Karl Groos, „Einleitung in die Ästhetik" (Giefsen 1892), Theobald Ziegler, „Das Gefühl" (Stuttgart 1893).

Die Keime zu meinem obigen Aufsatze liegen bereits in meinen Abhandlungen in den Jahrb. f. Philol. u. Pädagogik: „Zum psychologischen Moment im Unterricht" (1894 S. 209—222) und „Das Problem des Tragischen" (1896 S. 103—111), wo ich angezeigt habe: O. Weifsenfels, „Die Entwickelung der Tragödie bei den Griechen" (Gütersloh 1891, Gymnasial-Bibliothek von Pohlmey und Hoffmann), Th. Lipps, „Der Streit über die Tragödie" (Hamburg und Leipzig 1891, Vofs) und das besonders wertvolle Buch von H. F. Müller „Beiträge zum Verständnis der tragischen Kunst" (Wolfenbüttel 1893), die z. T. schon 1887f. in Programmform erschienen waren und sich in erster Linie gegen Georg Günthers „Grundzüge der tragischen Kunst" (Leipzig 1893) wenden. Alle drei Schriften verwerfen mit vollem Recht das tendenziöse Hineintragen einer philosophischen oder dogmatischen Weltanschauung in die Kunstauffassung und das engherzige Spüren nach Schuld; das Gleiche that schon mit besonderer Energie auch Franz Bettingen, „Das Wesen des Tragischen" (Crefeld, Progr. 1888).

Diese philologisch-pädagogische Litteratur — ich erinnere

auch noch an U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Euripides' Herakles, dessen erster Band in erster Auflage eine höchst bedeutsame Einleitung in die griechische Tragödie enthielt — entging Joh. Volkelt, mit dem in vielen Punkten auch meiner früheren Auseinandersetzungen zusammenzutreffen ich mich freue, in seiner „Ästhetik des Tragischen" (München 1897, Beck, 445 S. geb. 9 M.) Das ausgezeichnete Buch ist die bei weitem umfassendste Darstellung des Problems; es kann aus ihm jeder Lehrer, der Dramen zu behandeln hat, aufserordentlich viel lernen; es umspannt die gesamte Weltlitteratur von den Indern bis auf unsere „Jüngsten" und ist somit ein unentbehrliches Handbuch, eine unerschöpfliche Fundgrube. Es behandelt auf Grund psychologisch-induktiver Methode mit grofser Gründlichkeit, ja zuweilen Umständlichkeit in lichtvoller Form das Problem in folgenden Abschnitten: Die Verbreitung des Tragischen in Natur und Kunst und Leben; das Tragische und die Weltanschauung; Leid und Untergang, das Tragische der abbiegenden und der erschöpfenden Art; die Gröfse des tragischen Menschen, das Tragische und der starke Wille; der schicksalsmäfsige Charakter und die pessimistische Grundstimmung des Tragischen; das Tragische des äufseren und des inneren Kampfes; die tragische Schuld; das Tragische des Verbrechens; die tragische Gegenmacht nach ihrer Berechtigung; die erhebenden Momente im tragischen Untergang; das Tragische der befreienden und der niederdrückenden Art; tragischer Charakter und tragische Situation, das Tragische der organischen, notwendigen und zufälligen Art; das Tragische der individuell-menschlichen und der typisch-menschlichen Art; der Verlauf der tragischen Entwickelung; die subjektive Wirkung des Tragischen; das Tragische in seinem Verhältnis zum transcendenten und immanenten Schicksal; Metaphysik des Tragischen. — Zu wenig verwertet sind von Volkelt die so fruchtbaren Begriffe der „Einfühlung" und der „tragischen Ironie". Im übrigen mufs man der erschöpfenden Grundlegung durchaus dankbarste Anerkennung zollen. — Mit Recht läfst Volkelt sich nicht durch Aristoteles einengen, sondern geht selbständig und selbstbewufst über ihn hinaus.

Die Litteratur über die Katharsis giebt A. Döring, „Die Kunstlehre des Aristoteles, ein Leitstern zur Geschichte der Philosophie" (Jena 1876); wichtige Ergänzungen zur Erklärung der griechischen Auffassungsweise bieten Erwin Rohde in seinem inhaltlich und formal bewundernswerten Buche „Psyche. Seelenkult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen" S. 336f., und Th. Gomperz in seiner meisterhaften Übersetzung und Einleitung von Aristoteles' Poetik (Leipzig 1897, Veit u. Comp.); eine wertvolle Ergänzung auch zu Volkelts Auseinandersetzungen bildet die der Gomperzschen Arbeit angehängte kritische Studie von Alfred v. Berger „Wahrheit und Irrtum in der Katharsis-Theorie des Aristoteles".

Coblenz. Alfred Biese.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einflufs auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Leipzig 1897, Fr. Brandstetter. XV u. 581 S. 8. 8 M.

Dieses Buch bildet den ersten Teil eines auf drei Bände berechneten Werkes über die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einflufs auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens. Der Verfasser hat sich für diese neue Aufgabe schon durch seine Pestalozzische Pädagogik legitimiert, die in dieser Zeitschr. (1896 S. 114f.) bereits besprochen wurde. Er ist dazu durch seine ausgedehnten Studien, durch seine eingehende Kenntnis der pädagogischen Theorie und durch eine sehr erfolgreiche praktische Thätigkeit ganz besonders befähigt; ich zweifle nicht, dafs sein Buch mit seinen Vorzügen sich eines grofsen Erfolges zu erfreuen haben wird. Und er verdient ihn als einer der besten Vorkämpfer für die soziale Stellung des Lehrerstandes, die mit der Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik aufs innigste verbunden ist, sowie für die Gestaltung der Volksbildung und des Volkswohls.

Die Entwicklung der Pädagogik bei Griechen und Römern wird mit gutem Rechte kurz, aber durchaus ausreichend behandelt. In Kleinigkeiten finden sich Irrtümer, die wohl auf die benutzten sekundären Quellen zurückzuführen sind, an den Hauptsachen wird nicht zu rütteln sein. Von einer Berücksichtigung der orientalischen sog. Pädagogik hat der Verfasser mit Recht abgesehen; die israelitische erhält eine kurze Beleuchtung, aber auch hier liegt der Nachdruck auf der für das Christentum vorbereitenden Bedeutung des Prophetentums. Wer da weifs, was in der herkömmlichen Darstellung der Geschichte der Pädagogik alles als israelitische Erziehungsweisheit — ohne jeden Grund — angeführt wird, kann sich nur einverstanden erklären, dafs der Verfasser hier seine eigenen Wege geht.

Auch das Mittelalter wird verhältnismäfsig kurz — auf 67 Seiten — behandelt; es konnte dies bei den Zwecken des

Buches auch ohne Schaden geschehen. Wesentliches wird man nirgends vermissen, im Gegenteil, an einigen Stellen hätte die Gelehrsamkeit noch etwas eingeschränkt werden können; wenn man auch von einem Hugo von St. Victor und Vincenz von Beauvais nichts erführe, wäre das kein Schaden. Was der Verfasser darüber sagt, wird keinem Leser einen klaren Einblick in ihre Bedeutung verschaffen; solche litterarhistorischen Notizen schleppen sich durch die Bücher auch als „Plage und Krankheit fort". Der Standpunkt des kirchlichen Unterrichtswesens wird, wie das bei generalisierenden Darstellungen leicht geschieht, doch zu niedrig gewertet, wie es später auch bezüglich der Jesuiten der Fall ist.

Der gröfste Teil des Buches ist der Neuzeit gewidmet. Es werden nach einander die Einflüsse des Humanismus, der Reformation, des Realismus in Verbindung mit der Kirchenlehre, des Pietismus und der Aufklärung dargestellt; am Schlusse beschäftigt sich ein Rückblick mit Kultur- und Geistesleben, Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, mit der Pädagogik in ihrer historischen Entwicklung, wie sie in dem Bande zur Darstellung gelangt ist, endlich mit der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst. Ein Anhang giebt Litteratur zum weiteren Studium. Der Verfasser unternimmt hier eine sehr schwierige Aufgabe, und er ist der Gefahr, die in ihrer Lösung liegt, nicht ganz entgangen. Wenn man die Pädagogik im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben darzustellen versucht, so wird man häufig Verwandtschaft, Zusammenhänge, Beeinflussungen zu finden glauben, auch wenn sie nicht vorhanden sind; geht man in die Tiefe der Erscheinungen, so treten erst die trennenden Momente hervor. Dadurch entsteht die Gefahr des Konstruierens der Zusammenhänge, und unsere Kulturgeschichte ist ihr oft genug nicht entgangen. Vieles würde sich auch durch Heranziehung der Spezialforschung anders gestaltet haben. So wird z. B. das Verhältnis des Staates zu der Kirche vor der Entstehung des Humanismus und auch später, z. B. unter Maria Theresia, irrig dargestellt, die Bedeutung des Humanismus selbst über-, die der kirchlichen Sekten unterschätzt. Auch der Satz wird schwerlich Zustimmung finden, dafs die Gärung in den unteren Schichten der städtischen und ländlichen Bevölkerung zuerst auf religiösem Gebiete zum Ausbruche kam; die soziale, wirtschaftliche Seite war dabei von viel gröfserer Bedeutung; von dieser wird aber so gut wie gar nicht geredet.

Wenn ich also diesen allgemeinen Erörterungen nicht überall zustimmen kann, so gilt dies nicht von der Darstellung der eigentlichen Erziehungs- und Unterrichtsfragen; hier bietet sich der Verfasser dem Leser als ein unbedingt zuverlässiger Führer an. Freilich liefse sich auch hier die Frage aufwerfen, ob aus dem massenhaften Stoffe nicht viel mehr auszuscheiden gewesen wäre. Vielleicht hat sich der Verfasser dabei von der Rücksicht auf die Geschichte

der Pädagogik von K. Schmidt einigermafsen bestimmen lassen; aber ich halte gerade an diesem Werke es für einen seiner vielen Fehler, dafs es ohne Auswahl einen unermefslichen Stoff gehäuft hat. Es ist gar nicht anders möglich, als dafs dabei der Faden der grofsen Zusammenhänge sehr schwer festgehalten werden kann. Namen aber sind hier noch mehr, als anderwärts, Dunst.

Vortrefflich hat der Verfasser überall die Entwicklung der Volksschulfrage dargelegt; er geht ihr von den ersten Anfängen nach und verfolgt sie bis zu den Wirkungen der Aufklärung. Überall weifs er die springenden Punkte hervorzuheben, jeden Fortschritt klarzustellen und den Leser für die vorliegende Frage zu interessieren. Hier folgt man ihm gerne in die Einzelheiten der Entwicklung, die oft durch die einzelnen deutschen Staaten hindurch geführt wird. Mit besonderer Liebe ist der Philanthropinismus dargestellt, und diese Kapitel gehören zu den bestgelungenen des Buches.

Die Litteraturzusammenstellung wird dem Leserkreise willkommen sein, da nichts wirklich Bedeutendes darin fehlt. Einige störende Druckfehler sind mir auf S. 211, 237 und 311 aufgefallen.

Wenn ich dem Buche auch unter den Lehrern höherer Schulen recht viele Leser wünsche, glaube ich nur eine Pflicht gegen den höheren Lehrerstand zu erfüllen. Er mag aus ihm lernen, mit welcher Liebe und Begeisterung die Volksschulpädagogik sich in die allgemeine Geschichte der Pädagogik versenkt, und was sie aus ihr für Gewinn zu ziehen vermag. Gilt dies in gleichem Mafse von der Pädagogik der höheren Schulen? Sie möge in diesen Spiegel schauen und die Antwort selbst geben.

Giefsen. Herman Schiller.

Heinrich Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg 1896, Selbstverlag. In Kommission bei L. Fernau, Leipzig. 218 S. 8. 2 M.

„Die Jugendschrift in dichterischer Form mufs ein Kunstwerk sein. Litterarische Kunstwerke gehören aber der allgemeinen Litteratur an, und so würde die spezifische Jugendlitteratur keine Existenzberechtigung besitzen. Das ist in der That ein Punkt von der allergröfsten Bedeutung. Der Begriff der Jugendlitteratur in dem Sinne eines Schrifttums, das eigens für die Jugend geschaffen ist und im allgemeinen auch nur für die Jugend Interesse haben kann, mufs fallen. ‚Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben'. In diesem Paradoxon formulierte sich Theodor Storm die Aufgabe der Jugendschriftstellerei, als er, einer Aufforderung Julius Lohmeyers folgend, die köstliche Novelle „Pole Poppenspäler" für die „deutsche Jugend" schrieb. ‚Denn es ist', fährt er fort, ‚unkünstlerisch, die Behandlung eines Stoffes so oder anders zu

wenden, je nachdem du dir den grofsen Peter oder den kleinen Hans als Publikum denkst. Durch diese Betrachtungsweise aber wurde die grofse Welt der Stoffe auf ein nur kleines Gebiet beschränkt. Denn es galt einen Stoff zu finden, der, unbekümmert um das künftige Publikum und nur seinen innern Erfordernissen gemäfs behandelt, gleichwohl wie für den reifen Menschen, so auch für das Verständnis und die Teilnahme der Jugend geeignet war'. Dies Evangelium der Jugendlektüre ist wirkungslos verhallt. Jahr aus Jahr ein flutet ein Strom spezifischer Jugendlitteratur daher, überschwemmt, alljährlich einmal aus den vollen Ufern tretend, die Weihnachtstische der deutschen Jugend und verwässert und verwüstet ihren natürlichen ästhetischen Sinn."

Verf. hat es sich zur Aufgabe gemacht, dies Stormsche Evangelium der Welt zu predigen. Er spricht zuerst von dem Umschwung der öffentlichen Erziehung und der Jugendlektüre, von dem Leseunterricht und der freien Lektüre, von der Aufgabe, den intellektuellen und moralischen Wirkungen der Jugendlektüre, von den Grundsätzen der bisherigen Jugendschriften-Kritik (S. 1—85). Dann mustert er die gangbare Jugendlektüre, die er im ganzen und einzelnen verwirft (S. 85—188). Mit Fug und Recht tadelt er die „Bearbeitungen" der Grimmschen oder Andersenschen Märchen, der Hebelschen Erzählungen als eine Barbarei und Versimpelung unsers litterarischen Geschmacks. Orthodoxe Theologen aus vor- und nachmärzlicher Zeit (Christoph v. Schmid, W. O. v. Horn, J. Bonnet, selbst Karl Stöber und Gotthilf Heinrich v. Schubert); Gustav Nieritz und Franz Hoffmann; patriotische Jugendschriften aus dem neuen deutschen Reiche (Ferdinand Schmidt, Oskar Höcker, Otto Richter, C. Tanera u. a.); Indianergeschichten in vornehmem Gewande (S. Wörishöffer, Hanns v. Zobeltitz u. a.); Jugendschriftstellerinnen (Thekla von Gumpert, Clementine Helm u. a.): sie alle finden keine Gnade vor Wolgasts Augen und werden einer oft recht herben Kritik unterzogen. Sogar Elise Awerdieck und Johanna Spyri erhalten nur ein bedingtes Lob, hauptsächlich wegen ihres schulmeisterlichen Tons und ihrer Frömmigkeit. Auch selbst ein Mann wie Jeremias Gotthelf kann einer in modernen Anschauungen lebenden Familie, in der das Wort „Gott" ein leerer Klang ist, nicht empfohlen werden. „Bei den hier geschilderten Leuten ist das Leben in Gott ein wichtiger Teil, ja das Wesen ihres Lebens, und ihr Denken und Empfinden steht für den gröfsten Teil unserer modernen Welt aufserhalb aller Erfahrungsmöglichkeit" (S. 102). Herr Wolgast wenigstens ist so modern, dafs er alle Jugendschriften, in denen ein warmes religiöses Leben oder ein starker preufsischer Patriotismus pulsiert, tödlich hafst und als seelenmörderisch verwünscht.

Was soll denn die Jugend aber lesen? Es ist originell, wie Wolgast die Frage zu beantworten sucht. Er macht einen Streif-

zug in das biographische Gebiet und verhört fünf Männer: Goethe, Hebbel, Leopold v. Ranke, Gervinus und Gustav Freytag über ihre Jugendlektüre, gewinnt aber keine rechte Ausbeute. Ein etwas besseres Resultat liefert das Zeugnis von drei Familien, in denen die Wahl der Lektüre für die Kinder eine ernste und wohlerwogene Sache war, nämlich den Familien von Theodor Storm, Emil Kuh und dem russischen Zaren Alexander III. Dieser liefs seinen Sohn Nicolaus Grimms Märchen, Fenelons Telemach, Walter Scotts und Charles Dickens beste Werke lesen; jene korrespondierten im Interesse ihrer Kinder über gute Märchen und Erzählungen von Storm, Stifter, Hauff u. a.

Was sollen unsere Kinder lesen? Wer sie schon vor dem 12. Lebensjahr der freien Lektüre überlassen will, halte sich an Schriftsteller wie Robert Reinick, Rudolf Löwenstein, Hoffmann von Fallersleben, Julius Lohmeyer, Johannes Trojan, Julius Sturm, ferner an Märchen und Sagen; vom 12. Lebensjahr ab folgen lyrische Gedichte und Balladen von Uhland, desgl. seine beiden Dramen und einige Schauspiele von Schiller (Tell, Maria Stuart), Erzählungen und Romane von Cooper, der echte Robinson, Hauffs Lichtenstein, Kleists Michael Kohlhaas, Willibald Alexis' Hosen des Herrn von Bredow, Scheffels Ekkehard, Erzählungen von Storm, Rosegger, Adalbert Stifter. Moderne Charaktere, moderne Lebensanschauungen und Probleme kann die Jugend noch nicht begreifen; sonst würde „die Richtung auf das Einfache und die naturalistische Treue der Darstellung, die wir bei den Modernen finden, sie vorzüglich geeignet machen, unsern künstlerischen Erziehungsabsichten zu dienen". Sapienti sat.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Richard Neubauer, Martin Luther, 1. Teil. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage; III. Abteilung der Denkmäler der älteren deutschen Litteratur, herausgegeben von Gotthold Bötticher und Karl Kinzel. Halle a. S. 1897, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 227 S. 8. 1,80 M.

Während für die wissenschaftlichen Arbeiten über Luthers Leben und Wirken gewöhnlich das Studium der Reformationsgeschichte den Ausgangspunkt bildet, ist N. zu der seinen durch sprachwissenschaftliche Studien veranlafst worden. Zwei Berliner Gymnasiallehrer hatten sich vereinigt, für den litterargeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten Denkmäler der älteren deutschen Litteratur in einzelnen Heften herauszugeben; und N. hatte es übernommen dafür eine Auswahl aus Luthers Schriften, Briefen und Dichtungen zu treffen, und den Reformator als deutschen Klassiker zu schildern und seine Verdienste um die Begründung unserer neuhochdeutschen Sprache darzulegen. Der Hauptzweck seiner Arbeit liegt somit auf dem sprachwissenschaftlichen und sprachgeschichtlichen Gebiete. Besonders hervorzu-

heben ist der in der Einleitung gegebene Überblick über die Entwicklung der Luthersprache aus der fürstlichen Kanzleisprache seines Jahrhunderts, welche Luther als sprachbildender Genius veredelte und durch seine Bibelübersetzung zur allgemeinen Schriftsprache erhob.

Das Erscheinen der neuen Auflage des 1. Teiles von N.s Martin Luther giebt dem Ref. Anlafs, an dieser Stelle auch auf den Wert und die Bedeutung des Buches für den Geschichts- und Religionsunterricht aufmerksam zu machen. Wohl giebt es zahlreiche geschichtliche Werke, in denen Luthers Leben und Lehre und sein menschliches Fühlen und Denken klar und treffend dargestellt sind, N. aber führt uns den Reformator durch die chronologische Zusammenstellung seiner wichtigsten reformatorischen Schriften und einzelner bedeutsamer Briefe und Predigten unmittelbar und lebendig vor Augen. Wir hören nicht andere von ihm und über ihn reden, sondern vernehmen vielmehr seine eigene bald stürmisch-kampflustige, bald friedlich ermahnende, immer das Gemüt packende und den Verstand überzeugende Stimme und begreifen ihren Erfolg; denn wie Luther hatte vor ihm überhaupt noch kein Deutscher zu dem deutschen Volke geredet. Die Auswahl der Lutherschriften ist so getroffen, dafs man mit ihrer Hilfe den Entwicklungsgang Luthers und den Verlauf der Reformation in ihren Hauptphasen verfolgen und andererseits die Grundlehren der evangelischen Kirche aus ihnen erkennen und entwickeln kann. Um beides zu ermöglichen, hat N. auch Schriften der Freunde Luthers herangezogen und wichtige Reformationsschriften, die ursprünglich lateinisch abgefafst worden sind, in alter deutscher Übersetzung aufgenommen. So ist gleich der erste Abschnitt, welcher die Jugendjahre Luthers und sein Leben von 1483 bis 1517 im Zusammenhange uns vorführt, ein Auszug aus Johann Matthesius' 1566 veröffentlichten „Historien von Luthers Anfang u. s. w.“ Matthesius' Sprache ist der Lutherschen verwandt, schlicht und treuherzig, und seine historischen Mitteilungen sind sehr zuverlässig. Der Auszug schliefst mit dem Hinweise auf die Notwendigkeit des Kampfes gegen Tetzels Ablafsmifsbrauch. Demselben Zwecke dient ein Abschnitt aus Luthers eigener Schrift „Wider Hans Worst“ (d. h. den Herzog Heinrich von Braunschweig), überschrieben: Wie „der Lutherische Lärmen“ angefangen. Luther selbst giebt darin eine Darstellung des Tetzelschen Ablafshandels und rechtfertigt sein Auftreten dagegen mit der Erklärung: weil weder der Bischof von Brandenburg noch der Erzbischof von Mainz gegen den Unfug habe einschreiten wollen, so habe er selbst sich gedrungen gefühlt, der Katze die Schelle anzuhängen. Es geschah bekanntlich durch die Veröffentlichung der 95 Thesen. Diese sind von Luther in lateinischer Sprache verfafst und gehören daher nicht zu den Denkmälern der deutschen Litteratur. Für die Reformationsgeschichte aber bilden

sie eins der wichtigsten historischen Dokumente; und daher hat N. auch eine Anzahl der Thesen nach einer alten, angeblich von Justus Jonas herrührenden deutschen Übersetzung in seinem Buche mitgeteilt. Ähnlich ist er mit der zweiten von den drei Reformations-Hauptschriften Luthers verfahren, welche den deutschen Titel „Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche" führt und ursprünglich lateinisch geschrieben ist. Mit Benutzung einer deutschen Übersetzung hat er einen Auszug aus der Schrift mitgeteilt, der dem Religionslehrer bei der Behandlung der Lehre von den Sakramenten sehr willkommen sein wird. Von den 7 Sakramenten der alten Kirche hat Luther nur zwei, die Taufe und das Abendmahl, anerkannt; dafs die übrigen fünf nur kirchliche Gebräuche seien, hat er mit so scharfsinniger, zum Teil humorvoller Kritik erwiesen, dafs jeder Schüler mit Interesse den betreffenden Abschnitt lesen wird. — Die beiden anderen Hauptschriften „An den christlichen Adel u. s. w." und „Von der Freiheit eines Christenmenschen" sind deutsch verfafst und rechte deutsche Sprachdenkmäler; aber darin besteht ihr Wert für die Schule nicht allein. Die erstere war einst mit ihrer gewaltigen Sprache die Sturmglocke, welche die deutsche Nation zum Abfall vom Papsttume aufrief; und Abschnitte aus ihr unmittelbar kennen zu lernen hat für den Schüler der oberen Klassen einen besonderen Reiz und Wert. N. bietet ihnen zur Lektüre einen vortrefflichen Auszug, in welchem alles Bedeutsame der Schrift hervorgehoben und durch zahlreiche, zum Teil sehr eingehende Anmerkungen sachlicher Art erläutert ist. Die dritte Schrift: „Von der Freiheit eines Christenmenschen" ist besonders wertvoll für den evangelischen Religionsunterricht. Sie stellt die Antithese auf, dafs der Christ ein Herr und niemand unterthan und zugleich ein dienstbarer Knecht und jedermann unterthan sei; d. h. sie erklärt den Christen frei von allem äufseren Zwange und allen kirchlichen Satzungen, beugt ihn aber unter das Gebot, Gott und den Nächsten zu lieben. Zum Verständnis dieser „widerständigen Reden" von Freiheit und Dienstbarkeit, wie Luther seine Schrift nannte, ist scharfe Aufmerksamkeit erforderlich. N. hat das Verständnis erleichtert durch die Mitteilung eines gedrängten Auszuges, der Unwesentliches übergehend die Hauptargumente klar zusammenfafst. — Über Luthers Auftreten in Worms 1521, diesen feierlichsten Moment seines Lebens und den Höhepunkt seines reformatorischen Wirkens, fehlt leider ein Sprachdenkmal, das uns die Reichstagsscene vergegenwärtigte. Die nächsten Stücke sind zwei Briefe Luthers, der eine von der Wartburg 1521 an seinen Vater Hans Luther, und der andere von Borna aus 1522 an den Kurfürsten von Sachsen gerichtet. In jenem giebt Luther seinem Vater Rechenschaft von seiner inneren Umwandlung vom Mönche zum entschiedenen Reformator der Kirche; in diesem meldet er mit edlem Glaubensmute seinem Landesherrn, dafs er seines

Schutzes ferner nicht mehr bedürfe, sondern sein Schicksal in Gottes Hand lege. Dann folgt die Mitteilung einer der Fastenpredigten, welche Luther in der Fastenzeit 1522 gegen die Bilderstürmerei in Wittenberg gehalten hat, wo die Reformation in eine Revolution umzuschlagen drohte, Luthers Predigten aber die Ruhe und Ordnung in der Gemeinde wiederherstellten.

Diese Hinweise auf den reichen Inhalt des 1. Teiles von N.s Martin Luther mögen genügen. Seine Verwertung für den Geschichts- und Religionsunterricht kann in derselben Weise geschehen, wie man die Denkmäler der älteren deutschen Litteratur jetzt verwendet. Der Schüler soll bekanntlich nicht blofs Vorträge über die Litteratur hören, sondern Proben der litterarischen Produktion und hervorragende Werke selber lesen. Auch für den Geschichtsunterricht ist oft genug Quellenlektüre in Vorschlag gebracht, und es fehlt auch nicht an trefflichen, für den Schulzweck gearbeiteten historischen Quellenschriften, wohl aber fehlt es an Zeit, sie für den Unterricht praktisch zu verwerten. Nur für einzelne bedeutsame Epochen der Weltgeschichte ist es möglich, auch in der Schule auf geschichtliche Quellen zurückzugehen. Kaum aber dürfte es ein bedeutenderes geschichtliches Ereignis geben als die Reformation, welche begonnen und durchgeführt von einer eminenten, einzigartigen Persönlichkeit, die folgenreichsten Umwandlungen in Kirche und Staat hervorrief. Hier haben wir in der That eine grofse Zeit, bei deren Besprechung in der Geschichts- wie in der Religionsstunde den Schülern sehr wohl Quellenlektüre in dem Mafse empfohlen werden kann, wie N.s Martin Luther sie darbietet.

Berlin. J. Heidemann.

---

1) G. Häbler, Der Sprachunterricht der deutschen Schulen. Seine Fehler, seine Ziele. Wiesbaden 1894, Gustav Quiel. 50 S. 8. 0,70 M.

2) G. Häbler, Einführungen in die sechs Hauptsprachen der europäischen Kulturvölker. Wiesbaden, G. Quiel. I. Griechisch 205 S. 5 M, Lösungen dazu 2,50 M. II. Latein 195 S. 4 M, Lösungen dazu 2,50 M. 1895.

Die neuen Lehrpläne haben den Gymnasien neue und schwierige Aufgaben gestellt: möglichst viel in möglichst kurzer Zeit auch minder begabten Schülern beizubringen, ohne dafs deren körperliche Entwickelung leidet, erfordert angestrengteste pädagogische Arbeit. Jedes ernste Streben eines viel erfahrenen Lehrers nach Verbesserung der Lehrmethode ist daher mit Freuden zu begrüfsen. Dies gilt auch von dem Versuche G. Häblers, die Erfahrungen seiner 40jährigen Lehrthätigkeit über sieben verschiedene Sprachen bei vier verschiedenen Nationen zu einer neuen Grundlegung des Sprachunterrichts zu verwerten.

Häbler will am Gymnasium sechs Sprachen betrieben wissen:

aufser Lateinisch und Griechisch nicht nur Französisch und Englisch, sondern auch Italienisch und Spanisch, und glaubt das mit etwas weniger als in den letzten Gymnasialjahren für die alten und neueren Sprachen zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunden zu erreichen. Diesem Zwecke sollen nun sechs Einführungen dienen, von denen die beiden für die alten Sprachen in sauberer und gefälliger Ausstattung der Quielschen Verlagshandlung 1895 erschienen sind. Die allgemeinen Grundgedanken, welche ihn bei der Abfassung dieser Unterrichtsbücher leiteten, hat er 1894 in einem besonderen Schriftchen über den Sprachunterricht der deutschen Schulen niedergelegt.

Die Hählerschen Bücher eignen sich für den Privatunterricht, besonders aber für das Selbststudium. Gereiftere werden in kurzer Zeit auch ohne Hilfe des Lehrers an der Hand der Hählerschen „Einführungen" und deren „Lösungen" die Formenlehre und einige elementare Erscheinungen der Syntax dieser Sprachen sich so weit aneignen können, dafs sie einen leichten antiken Text selbständig verstehen. Schüler unserer Mittelklassen, denen nicht eine besondere Sprachbegabung innewohnt, werden des Lehrers dabei nicht entraten können. Gegen die offizielle Einführung an unseren Gymnasien sprechen schon die „Lösungen". Referent bekennt sich als einen Gegner des offiziellen Gebrauches aller Lehrbücher, von denen solche Übersetzungen existieren. Wie viel Unheil ist z. B. durch die an sich ganz praktischen Plötzschen Lehrbücher wegen ihres „Schlüssels" beim öffentlichen Unterrichte angerichtet worden. Zu einer dem gymnasialen Lehrplan entsprechenden Aneignung der Syntax der alten Sprachen reichen Hählers „Einführungen" nicht aus. Im Lateinischen kommt z. B. die Lehre von den tempora und modi, im Griechischen die von den Bedingungssätzen und Negationen nicht zu einer irgendwie genügenden Erörterung. Wer diese „Einführungen" mit Erfolg durchstudiert hat, würde Aussicht haben, in einer Sekunda dem Klassenunterricht folgen zu können.

Die „Einführungen" sind ganz parallel gearbeitet. Die Inhaltsverzeichnisse der beiden Grammatiken sind wörtlich dieselben und unterscheiden sich nur dadurch, dafs die Wörter 'Lateinisch' und 'Griechisch' vertauscht sind. Diese Bücher vertreten Grammatik, Ubungsbuch und Vokabular zusammen. Doch ist es nur die Erlernung erschwerende Raumersparnis, dafs durchgehend die Flexionsformen nicht tabellarisch neben und untereinander gesetzt sind, sondern fortlaufend wie in einer gewöhnlichen Erzählung. Die griechische Formenlehre zeigt weder annähernde Vollständigkeit, noch Zuverlässigkeit im einzelnen (S. 7 wird *πάσων* als gen. plur. von *πᾶσαι* gelehrt), noch wissenschaftliche Anordnung. Das Streben, auf dem denkbar kürzesten Wege zum Verstehen der Lektüre zu führen, verleitet den Verfasser zu Fassungen von

Regeln, die den Elementen der Sprachwissenschaft ins Gesicht schlagen, so wenn gelehrt wird, in den Vokativen βασιλεῦ πόλι werde das ς des Nominativs weggeworfen. Noch verkehrter ist es S. 5 das stammhafte ε von ἔθετε, ἔθεσαν als „Bindevokal" zu bezeichnen oder zu lehren, in ἵστημι erscheine „als Bindevokal α, freilich oft durch η verdrängt", oder wenn es heifst: δείκνυμι „mit dem Bindevokal υ". Verfasser hätte aus der Grammatik von Curtius, deren grofsen Verdiensten das absprechende Urteil Häblers „Der Sprachunterricht" S. 20 auch nicht entfernt gerecht wird, das Vermeiden solcher sprachlichen Ungeheuerlichkeiten lernen können.

Für einen Grundfehler der bisherigen Unterrichtsmethode der alten Sprachen erklärt es Häbler, die Formenlehre mit der Deklination anzufangen. Die Deklination überwiege die Konjugation an Schwierigkeit insofern, als sie bei weitem weniger Wiederholungen biete. Referent vermag die Berechtigung dieses Tadels nicht anzuerkennen. Die Deklination der Fürwörter allerdings darf nicht zu früh erfolgen. Aber besonders die erste und zweite Deklination der alten Sprachen sind übersichtlich; nimmt man, wie das jetzt wohl überall geschieht, eine verständige Auswahl von Konjugationsformen vorweg, so ergiebt sich rasch die Möglichkeit nicht nur abwechslungsreiche kleinere vereinzelte Sätze, sondern auch, was besonders wertvoll ist, kleine zusammenhängende Abschnitte lesen zu lassen. Auch der grimmige Eifer des Verf.s gegen den „Unfug der Genusregeln" ist recht überflüssig, insofern diese jetzt nicht mehr in der alten unverkürzten Form gelernt zu werden pflegen. Übrigens existieren ganz reizende musikalische Lernweisen dieser von Häbler so sehr verdammten Regeln: nach fröhlichen Studentenweisen mit Abwechslung von Chor und Solo. Der von Sextanern zu Gehör gebrachte Vortrag solcher musikalischer Genusregeln, die den Kindern dieses Kapitel spielend beibringen, bei öffentlicher Prüfung gehört zu den angenehmsten pädagogischen Erinnerungen des Referenten. Für ebensowenig berechtigt hält Referent das Urteil des Verf.s über „die viel zu häufige Unterbrechung der Belehrungen oder Regeln durch Aufgaben" in der Formenlehre. Wenn die eingelegten Übungen nach wohl überlegtem Plane nicht nur die gerade zu einer Übung bestimmten Formen verwenden, sondern auch das vorher dagewesene Pensum auffrischen und systematisch das Einprägen von Wörtern damit verbinden, so sind diese Einlagen ganz gut. Auch empfiehlt es sich, dafs unsere Übungsbücher Stoff auf mehrere Jahrgänge enthalten, damit die Schüler nicht fremde Hefte älterer Kameraden gar zu leicht benutzen können. Anderes wird von Häbler mit Recht getadelt, doch ist manches darunter ein Kampf gegen Windmühlen, so wenn mit Recht gegen die veraltete Lehrpraxis Stellung genommen wird, Hunderte von Stunden Formenlehre zu üben, ehe man den Schülern einen

leichten Schriftsteller in die Hände giebt, so wenn Verf. gegen gedankenloses und verfrühtes Schreiben eifert u. a. m. Ein Kampf gegen Windmühlen ist es auch, wenn in dem separat gedruckten Vorworte zu den Einführungen ins Griechische („Der Sprachunterricht der deutschen Schulen II. Wiesbaden 1895, Quiel. 15 S. 8.) die ungenügend begründete Forderung, das Griechische und nicht das Lateinische müsse für das Gymnasium das *A* und das *O* sein, unter anderem durch eine Philippica gegen den Ciceronianismus gestützt wird, der doch durch die unzweideutigen Verordnungen der höchsten Schulbehörden bereits beseitigt ist.

Recht beachtenswert sind die Ausführungen des Verf.s über die Notwendigkeit, klare, syntaktische Grundbegriffe anzuwenden, welche für alle in den Schulen getriebenen Sprachen ihre Berechtigung haben. Ob dieser Forderung allerdings durch die Häblersche Weise der Satzanalyse besonders glücklich entsprochen wird, erscheint dem Referenten sehr zweifelhaft. Hier müssen Fachkonferenzen die allerdings nötige Abhilfe mancher vorhandenen Mängel unserer Lehrbücher herbeiführen. Denn selbst unsere besten Lehrbücher weichen in betreff der Fassung der syntaktischen Grundbegriffe oft recht erheblich von einander ab. Die Ausführungen Häblers, Der Sprachunterricht § 27ff., wo eine interessante Blumenlese von Fehlgriffen unserer bedeutendsten Grammatiken geboten wird, ist sehr lehrreich. Dafs die verschiedene Fassung der Grundbegriffe in unseren Schulgrammatiken dem Lehrer ganz erhebliche Ungelegenheiten bereitet, kann Ref. auf Grund langjähriger Praxis nur bestätigen. Das beginnt schon in den untersten Klassen, wenn die lateinische und französische und vielleicht auch eine deutsche Grammatik Begriffe wie Apposition, Attribut, Prädikat u. s. w. verschieden erklären. Die hier einschlagenden Bemerkungen Häblers Sprachunterricht Seite 12ff. seien allen Pädagogen dringend empfohlen.

3) **Ellendt-Seyfferts Lateinische Grammatik.** Neu bearbeitet von M. A. Seyffert und W. Fries. Einundvierzigste Auflage. Berlin 1897, Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 265 S. 8. 2,50 M.

Ein in 41. Auflage erscheinendes Buch spricht für sich selbst. Bei der weiten Verbreitung, der sich die vorliegende Grammatik Jahrzehnte lang erfreut hat und noch erfreut, ist sie für unzählige Jünglinge eine Quelle gründlicher Belehrung gewesen. Aber auch Philologen, die nach anderen Lehrbüchern vorgebildet waren, haben aus diesem Buche Bereicherung ihres Wissens geschöpft und ganz besonders dann an ihm einen brauchbaren Führer gehabt, als sie mit der Korrektur lateinischer Aufsätze betraut wurden. Im Wandel der Zeiten hat der lateinische Unterricht wesentliche Änderungen erfahren, und den neuen Verhältnissen entsprechend hat auch die Grammatik ein anderes Aussehen gewinnen müssen; vergleicht man ES.[41] z. B. mit ES.[7] (ich nenne diese Auflage, weil sie mir gerade zur Hand ist), so er-

kennt man natürlich die obwaltende nahe Verwandtschaft, aber ES.[41] erscheint doch so zu sagen als ein neues Buch. Starke Änderungen wurden vornehmlich durch die neuen Lehrpläne von 1892 veranlafst, nach denen die Schüler nur noch mit dem Wichtigsten und Notwendigsten bekannt gemacht werden sollen. Diese Vorschrift hat nicht nur eine bedeutende Verminderung des verarbeiteten Lehrstoffes zur Folge gehabt (ES.[37] erschien „um gut zwei Bogen gekürzt"), sondern hat auch zu strafferer Zusammenfassung desselben, zu besserer Anordnung des Ganzen und zu präziserer Regelfassung geführt, was für den Gebrauch des Buches im Schulunterricht nur vorteilhaft sein konnte.

Nach den wiederholten, zum Teil einschneidenden Umänderungen, die das Buch erfahren hat, ist jetzt ein Stillstand eingetreten. Schon von der 39. Auflage konnte gesagt werden, sie sei bis auf Einzelheiten („Besserungen meist formaler, oft nur typographischer Art") unverändert geblieben; die 40. Auflage war ein völlig unveränderter Abdruck der vorigen; die 41. Auflage bietet nach der Vorrede nur „eine Überarbeitung und Erweiterung des grammatisch-stilistischen Anhanges", dessen äufserer Umfang aber genau der bisherige geblieben ist. Ob es sich empfiehlt, diesem Stillstand eine noch längere Dauer zu gewähren, ist mir angesichts der Thatsache, dafs mancherlei noch geändert werden mufs, recht zweifelhaft. Wenigstens wird kein Bedenken vorliegen, Einzelheiten richtig zu stellen, an denen selbst der Schüler, wenn er nachdenkend und aufmerksam ist, Anstofs nehmen mufs. So steht z. B. § 156 (S. 154) *urbs Veii decem aestates hiemesque obsessa est*; aber § 12 (S. 6) ist die richtige Namensform *Vei* gelernt worden, die darum später beibehalten werden mufste. (Wenn es aufserdem S. 6 heifst: „*Delphi, ōrum* Delphi; *Vei, ōrum* Veji", so ist auch das für den Schüler nicht genau genug, da er den Genetiv *Veōrum* bilden wird.) — Oder § 39, 2a lernt der Schüler „*idūs, uum* die Idus", mit kleinem Anfangsbuchstaben, anders aber im Anhang II § 1 und 2 (S. 237 und 238). Ebenso wird *deus, dei* mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben; aber § 220 steht *a Dis immortalibus* (zweimal so). — Seit Meusels Cäsar-Ausgabe erschienen und für alle Schulausgaben das Vorbild geworden ist, begegnet dem Schüler eine Reihe von Völker- und Personennamen in etwas anderer Form als früher. Hierin mufs die Grammatik folgen, und so steht denn auch § 209 und 214 (S. 193 und 197) *Haedui*; aber vorher heifst es regelmäfsig *Aedui* (S. 122, 159, 176). Auch die Schreibweise *Atuatici* und *Diviciacus*, die Meusel meiner Ansicht nach als sicher erwiesen hat, sind § 168 und 184 verschmäht. — Im Index wie in den Hauptregeln § 189, 1; 194, 3; 220b wird *quicumque, ubicumque, tamquam* geschrieben; da sollte nicht § 127e *quicunque*, 127f *ubicunque*, 100 Anm. und 108, 1 *tanquam* gefunden werden. — Nachdem § 87, 1 und 2 die Bildung der Adverbia

mit den Endungen *ē* und *iter* (*ter*) angeführt ist, werden in den folgenden Anmerkungen die Ausnahmen vorgeführt, darunter in Anm. 1: „*facilis* bildet nur *facile*, *impūnis* (ungestraft) — *impūne*“, in Anm. 2: „*firmiter* von *firmus*, *humāniter* von *humānus*, *largiter* von *largus*“. Obgleich das Fehlen des Längezeichens über dem *e* in *facile* und *impune* für den Schüler ein Fingerzeig sein kann, dafs er nicht an eine blofse Vertauschung der Endungen denken soll, so ist es doch besser, jenen Satz in Anm. 1 zu streichen. Denn in einer der folgenden Anmerkungen stehen als Beispiele von Adverbien, die „durch die neutrale Akkusativform auf *um* und *e* von Adjektiven der zweiten und dritten Deklination“ gebildet sind, eben jene beiden: „*facile* leicht, *impūne* ungestraft“. — Von solchen kleinen Anstöfsen, die sämtlich durch einen Federstrich beseitigt werden können, lassen sich ziemlich viele anführen; ihre Ausmerzung scheint sehr im Interesse des Buches zu liegen.

ES. will mehr als ein blofses Lernbuch sein; trotzdem ist die Formenlehre, welche ohne Wortbildungslehre 102 Seiten umfafst, meiner Ansicht nach noch immer zu ausführlich. Ich glaube, dafs nach den Untersuchungen und Erörterungen von Harre, Fritzsche, v. Kobilinski, Stegmann u. a. über die Entbehrlichkeit mancher Notiz bei ES. nicht wohl Zweifel bestehen können, selbst dann nicht, wenn das Buch die weitere Bestimmung, als Nachschlagebuch zu dienen, erfüllen soll. Man mag auch eine strenge Scheidung des Wichtigen vom Unwichtigen, des Häufigen vom Seltenen und wenig Gebräuchlichen nicht für nötig halten; aber mindestens mufs doch das, was die Grammatik enthält, dem Schüler einmal vor die Augen treten können. Und wenn man auch dann noch weitherzig sein und z. B. § 91 Deminutiva wie *silvula* und *lineola*, in § 230 *gravis armatura* u. a. unbeanstandet lassen will, so findet sich doch nicht weniges, was besser ganz fehlte. Ein Beispiel: § 90, 1 d werden die Verba auf *illare* erwähnt mit den beiden Beispielen: „*canto*—*cantillo* (trällern), *scrībo* — *scrībillo* (kritzeln)“. *Cantillare* findet sich allein bei Apulejus, und dort ist obendrein nur die Form *cantilare* (mit einem *l*) bezeugt. Das Simplex *scribillare* aber kommt überhaupt gar nicht vor (*conscribillare* bei Catull 25, 11 in interessanter Übertragung). Sind danach die vier Zeilen Text nicht überflüssig?

In dem syntaktischen Teile scheint mir manches entbehrlich zu sein; nicht weniges hätte meiner Ansicht nach anders eingeordnet werden müssen; hier und da ist die Darstellung nicht präzis genug. Ich übergehe das alles, um die Aufmerksamkeit auf einen Punkt zu lenken, welcher der Erwägung vielleicht nicht unwert ist; ich meine die Gestaltung der Übungsbeispiele. Dafs der Herausgeber einer Grammatik selbst Beispiele bildet und Stellen der alten Schriftsteller abändert, ist ganz in der Ordnung; letzteres sollte aber da, wo keine zwingenden Gründe vorliegen,

vermieden werden. Insbesondere würde ich solche Stellen, die der Schüler bei der Klassenlektüre zu Gesicht bekommt, möglichst nur verkürzen, nicht durch Substitution von anderen Ausdrücken und durch Änderung der Wortfolge alterieren. Dies und einiges andere möge an ausgewählten Beispielen klar gemacht werden.

§ 94, 3 empfiehlt es sich zu lesen: *quae volumus, ea credimus libenter* (*ea* fehlt bei ES.); *ea* statt des an dieser Stelle überlieferten *et* ist eine Konjektur Pauls, die gewifs sehr viel für sich hat (vgl. BG. 3, 18, 6) und übrigens auch bereits in dem neuen Teubnerschen Texte steht. — *Non ut edam, vivo, sed ut vivam, edo* sagt der Schriftsteller; statt dessen heifst es § 203, 1 *edo, ut vivam, non vivo, ut edam.* — § 97, 3 würde *ego et Cicero meus valemus* berechtigt sein, wenn Cicero so an einen Freund geschrieben hätte; der Brief ist aber an seine Frau gerichtet, es müfste also wohl *Cicero noster* heifsen (im Original steht: *suavissimus Cicero*), wie Cicero ja auch in der ersten Hälfte sagt: *si tu et Tullia, lux nostra, valetis, bene est.* — Schon mit Rücksicht auf das Deutsche mufs, meine ich, die sogenannte Apposition (*Alexander, rex Macedonum, cum Persis bellum gessit*) in Kommata eingeschlossen werden; dies ist § 98 und 101 verabsäumt, wo freilich, was ich ganz und gar mifsbillige, blofse Substantiva mit einer solchen Apposition (ohne Prädikat) gegeben sind; vgl. auch § 103, 2 und § 198, wo sogar blofse Konzessivsätze angeführt werden (ohne Nachsätze). Dieselbe mangelhafte Interpunktion § 125 *quid sentiam* und § 134, 2b. — Ebenso auffallend ist mir, dafs § 99 als „substantivische Attribute“ (nach der Art von *Cicero consul, urbs Roma* u. a.) *usus magister* und *philosophia magistra* aufgeführt werden. In der Anmerkung hierzu steht: „*proavi reges* königliche Ahnen“, wofür der Schüler später, gewifs zu seinem Erstaunen, *atavi reges* bei Horaz kennen lernt. — S. 115 ist zweimal dasselbe Beispiel gebraucht, einmal mit einer Apposition, das andere Mal mit einem eingeschobenen Relativsatz: beides den Regeln in § 101 und 102 entsprechend. Aber warum heifst nun wohl im ersten Falle das Prädikat *valde se afflixit*, im zweiten *ipse se afflixit*? Und ist der Gedanke des Satzes für den Schüler auch recht verständlich? — 107, 1 Anm. werden die Formen *transducere* und *transicere* (*traicere*) gelehrt; meines Wissens ist aber *traducere* und *traicere* die gewöhnliche Schreibweise (s. Meusels Lex. Caes.). Der Schüler lernt wenigstens in den Schriftstellertexten keine andere kennen, wie denn auch in der Cäsar-Stelle, nach welcher das in Alin. 2 stehende Beispiel zurecht gemacht ist, und überall sonst bei Cäsar *traducere*, nicht *transducere* gefunden wird. Unrichtige Schreibung ist auch § 177b *Caelius* (der Annalist heifst Coelius Antipater), sowie *Trasimenum* und *Porsenae*, wo beide Male ein doppeltes *n* das Gewöhnliche ist. — § 108 ist der Satz *dies me deficiat* . . . für diese Stelle

zurecht gemacht, der eigentliche Wortlaut steht § 216, 2; aber in der Ausgabe von C. F. W. Müller heifst es *numerare*, nicht *enumerare*. — Ziemlich viele Beispiele haben keinen ansprechenden Inhalt; viele sind so kurz, dafs sie ohne das erklärende Wort des Lehrers nicht verstanden werden; in einigen steht das Prädikat in einem seltsamen Tempus, z. B. § 97b *intellegit*; § 109b *putant*; § 118 *caperet*; § 123, 3 *erat missus*; § 130 *solet*. — § 109 Anm. 4 ist zu den Ausdrücken für „sich sehr tapfer zeigen" hinzugefügt: „Vergl. auch *uti*". Wenn ich richtig vermute, soll bei diesen Worten an *magna fortitudine uti* gedacht werden; aber der Schüler wird wohl nicht darauf verfallen. Er wird sich vielmehr im Index umsehen, wird durch diesen auf § 144 geführt werden und nun erst recht ratlos sein, wenn er nicht etwa das *amico uti aliquo* in der Anm. aufgreift und dies mit § 109 Anm. 3 *amicum te habeo* zusammenbringt, gleich als wenn das „vergl. auch *uti*" an unrichtiger Stelle stände. — § 110d steht: *hoc, quod te interrogavi, responde!* (es empfiehlt sich, nach Imperativen und Ausrufen immer ein Ausrufungszeichen zu setzen; vgl. § 200 und 221). Da dies doch wohl heifsen soll: „beantworte das, was . .", so halte ich es für besser, *ad hoc . . responde* zu schreiben. Auch § 113 würde ich *ad sororem* für besser halten, doch hier überhaupt lieber ein anderes Beispiel wählen. — § 117 Anm. 4 wird gelehrt, dafs *propior* und *proximus* in eigentlicher Bedeutung auch mit dem Akkusativ verbunden werde. Es wäre dies wohl auf *proximus* zu beschränken, und die Sache ist auch hier sehr zweifelhaft. Die angeführte Cäsar-Stelle wenigstens ist bedenklich; ich halte sie für interpoliert, und *proximi Rhenum* ist gewifs nur ein Schreibfehler statt *proxime Rhenum*. — § 121 enthält der Satz *non idem semper floribus color est* einen merkwürdigen Gedanken; Horaz hat so aber auch nicht gesagt. — § 123, 1 „*admirationi esse* bewundert werden"; Schmalz hat betont, dafs diese Verbindung sich nirgends nachweisen lasse. — § 125 *Gallia est Ariovisti* dürfte dem Schüler doch einige Skrupel erwecken; plausibler würde es jedenfalls für ihn sein, wenn es *Suebia* statt *Gallia* hiefse. Aber das Beispiel ist nach BG. 1, 34, 4 zurecht gemacht und also ernst gemeint. — § 127 Anm. „*nihil novi* nichts von neuem"; es mufs wohl „Neuem" geschrieben werden, da „von neuem" = *denuo* ist. — § 130 wenn der Redner schmeichelnd sagt: *nihil, Caesar, soles oblivisci nisi iniurias*, so darf man daraus wohl nicht ohne weiteres *Caesar nihil solet oblivisci n. i.* machen. Ähnlich ist es § 138 mit dem Satz *Caesar militum vitam sua salute habuit cariorem*; denn das hat Cäsar von sich selbst gesagt, nicht ein anderer von ihm (Meusel liest aufserdem in seinem Text anders). — § 131 würde in dem dritten Beispiel *capitis* ein Genetiv der Schuld sein; das ganze Beispiel ist zu streichen, zumal da es in Anm. 2 mit geringer Änderung wiederkehrt. — Es kommt nicht viel darauf an,

ob es § 153 im zweiten Beispiele *aggerem latum pedes trecentos* oder, wie Cäsar geschrieben hat, *pedes trecentos triginta* heifst; aber wenn wir unsere Schüler anhalten, bei ihren Übertragungen das Prädikat an das Ende des Satzes zu stellen, dann ist nicht recht abzusehen, warum in dem folgenden Beispiele: *fines Helvetiorum in longitudinem ducenta quadraginta milia passuum patebant* (so Cäsar) das Verbum *patebant* vor *in longitudinem* gestellt worden ist. Ebenso sollte es § 139 *Hibernia dimidio minor est quam Britannia* heifsen, nicht *Hibernia est d. m. q. B.*, zumal da der Satz zum Auswendiglernen bestimmt ist. Desgleichen sollte § 167 in dem infolge starker Kürzung schwer verständlichen Satze *Caesar vetuit legatos ab opere discedere* das Verbum am Ende stehen, wie es bei Cäsar der Fall ist. — § 160, 2 *Cato primum stipendium meruit puer annorum decem et septem*; da *puer* bei Nepos fehlt, so hätte auch *adulescens* als Ergänzung hinzugefügt werden können; warum aber wurde das *decem septemque* bei Nepos durch *decem et septem* und nicht durch *septendecim* ersetzt, was der Schüler § 54 als einzigen Ausdruck für 17 gelernt hat? — § 163 *quis Pompeio scientior unquam fuit aut esse debuit?* So steht allerdings bei Cicero; aber in dieser Allgemeinheit (*scientior* = „kenntnisreicher“) ist der Satz doch kaum richtig, und *aut esse debuit* wird dem Schüler ein Rätsel bleiben (um dies zu verstehen, mufs man das bei Cicero Folgende lesen). Jener Satz schliefst sich an *existimo in summo imperatore quattuor has res inesse oportere, scientiam rei militaris* ... an; daraus wird jenes *scientior* deutlich; aber in dem herausgerissenen Satze ist die Hinzufügung von *rei militaris* doch wohl nötig. — § 167 enthält der Satz *Alexander Iovis filium non modo se dici sed etiam haberi volebat* insofern einen eigentümlichen Gedanken, als Alexander doch nicht anordnen konnte, dafs man von seiner göttlichen Abkunft überzeugt sein solle. Da der Satz zurecht gemacht ist, würde *se* auch vielleicht besser vor *non modo* gestellt; es genügte überhaupt: *Alexander Iovis filium se appellari voluit* (im Original heifst es: *Alexander Iovis filium se non modo appellari passus est, sed etiam iussit*). — Ebendaselbst steht in der Anm. das Beispiel *Caesar castra munire iussit*; das sollte dem Schüler gar nicht vor Augen geführt werden (im Cäsar-Text wird jetzt *muniri* gelesen). — Ebendaselbst steht: *Suebi ad se vinum importari omnino non sinunt*; bei Cäsar heifst es: (*Suebi*) *vinum omnino ad se importari non patiuntur.* Die Lesart *patiuntur* ist aus der Handschriftenklasse *β* mit Recht von Meusel aufgenommen worden, weil Cäsar das Verbum *sinere* gar nicht gebraucht. Zweifelhaft kann es sein, ob *vinum ad se omnino importari* mit *α*, oder *vinum omnino ad se importari* mit *β* zu lesen ist; aber weshalb ES. die Wortstellung *ad se vinum importari omnino* gewählt hat, ist nicht abzusehen. — Ebendaselbst würde ich im nächsten Beispiele Nepos zum Trotz *Athenienses* statt *Athenas* schreiben, § 168 im zweiten Bei-

spiele *in praesenti* vermeiden, sogar im ersten Beispiele auf S. 161 (aus Justin) *nubere* durch *in matrimonium duci* ersetzen. — Ist nicht § 170, 2 das letzte Wort in dem Satze *omnibus videmur recte fecisse, quod amici causam defenderimus* ein für den Schüler unbegreiflicher Konjunktiv? Ist der Satz in Anm. 1 *hoc vere dicitur parva esse ad beate vivendum momenta ista corporis commodorum* für den Schüler nicht zu schwer und geradezu unübersetzbar? Ich würde aufserdem hinter *dicitur* ein Komma setzen. (Ein Komma fehlt auch S. 141 Z. 8 v. u. hinter *alicui*; zu tilgen ist das Komma S. 176 Z. 7 v. o.; § 194, 5 würde ich das Komma hinter *amo* tilgen und das Kolon hinter *tu* in ein Komma, das Komma hinter *dixi* in ein Kolon verwandeln; § 213, 1 Anm. 1 empfiehlt es sich, hinter *existimo* ein Komma zu setzen; § 227 ist das Kolon hinter *inquit* in ein Semikolon zu verwandeln.) — § 177 *Graeci . . . Thermopylas ceperunt*; passender scheint das § 221, 1 in dieser Verbindung angewandte Verbum *occupare*. — § 178 b wird als Beispiel für die Übersetzung des Particips durch Substantiv mit Präposition angeführt: „*ignarus* ohne zu wissen"; *ignarus* ist aber kein Particip, und in der Übersetzung steht kein Substantiv. Gemeint ist „ohne Wissen", und *ignarus* sollte etwa in der Verbindung *me ignaro* gegeben sein, wie weiterhin *patre invito* (daneben kann das vorhergehende „*invitus* wider Willen" gestrichen werden). Vgl. auch „*quo facto* darauf". — § 183, 3 *Conon muros dirutos a Lysandro reficiendos curavit*; hier wäre besser *a Lysandro* vor *dirutos* gestellt worden, damit der Schüler es nicht mit *reficiendos* verbindet. Die Worte stehen zwar so bei Nepos; aber dieser sagt: *muros dirutos a Lysandro utrosque . . .* — § 198 wird dasselbe Beispiel zweimal gegeben (das zweite Mal mit *ne*); aufserdem heifst es das erste Mal: *sit sane summum malum dolere*, das zweite Mal: *ne sit sane summum malum dolor*. Mit letzterem Wortlaut kehrt das Beispiel § 219 wieder, hier ist aber nun *sane* weggelassen. Ob nicht für den Schüler e i n e Fassung wünschenswert ist? — § 202 halte ich *Themistocles quietem capere non poterat, quod se Miltiadis tropaea e somno suscitarent* für eine unglückliche Umgestaltung des Originaltextes. Weit besser heifst es § 212 *noctu ambulabat Themistocles, quod somnum capere non posset*; ich will aber darauf hinweisen, dafs bei C. F. W. Müller jetzt *cum* statt *quod* im Texte steht. — Das Streben nach Kürze hat zu weit geführt, wenn dadurch ein Satz wie *h o s t e s Caesarem orabant, ne se in h o s t i u m numero duceret* (§ 203, 2 a) zustande gebracht wurde; in b würde ich *Phaethon* mit Trennungspunkten schreiben und statt *ab imperatore impetratum est* der Deutlichkeit wegen die aktivische Konstruktion wählen; in Anm. 3 ist *in equitum virtute* eine für den Zweck der Gr. angemessene Abänderung des Wortlautes, aber sachlich ist sie nicht richtig. — § 209 ist *cum proelium inibitis, memineritis decus, gloriam, libertatem in manibus vestris esse* doch sehr bedenklich; ein hortativer Konjunktiv kann *memi-*

meminеritis nach § 197 nicht sein, als Imperativ müfste es *mementote* heifsen, im Original aber heifst es: *vos moneo, uti . . . meminеritis* . . . — § 210 hiefse es wohl besser *aegroto dum anima est, spes est*; denn Cicero hat *dicitur* nur gesagt, um jenes als Sprichwort zu kennzeichnen. — § 227 *postrema syllaba brevis an longa sit, ne in versu quidem refert* ist ein Originalsatz; aber was soll sich der Schüler bei dem *ne* — *quidem* denken?

Das Gesagte läfst wohl erkennen, dafs in dem Buche manches anders sein sollte, als es ist. Kleinigkeiten dieser Art könnte ich noch mehr anführen. Ein so altbewährtes Schulbuch verdient es, immer von neuem durchgesehen und auf der Höhe der Zeit erhalten zu werden.

Marburg. E. Heydenreich.

---

1) **Berthold Suhle, Vollständiges Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis.** Mit einer Karte. Zweite, mit Berücksichtigung der Rezensionen verbesserte Auflage. Breslau 1896, J. U. Kerns Verlag. 184 S. 8. 1,50 M.

Das Wörterbuch halte ich für ein treffliches Hilfsmittel für den griechischen Unterricht. Ich bin nicht dafür, dafs man dem Anfänger für seine Vorbereitung auf den Schriftsteller ein grofses Wörterbuch zur Benutzung überweist. Die Bedenken, die gegen Spezialwörterbücher erhoben werden, kenne ich wohl; aber Suhles Wörterbuch unterscheidet sich vorteilhaft von anderen Spezialwörterbüchern. Die meisten geben für jede Stelle ohne weitere Erklärungen die passende Bedeutung. Suhle aber regt den Schüler zum Nachdenken an. Auch er nennt die Stellen, an denen das Wort eine bestimmte Bedeutung hat, aber er entwickelt sie durch ausgiebige Verwertung der Etymologie aus der Grundbedeutung, und das Nachlesen dieser Darlegungen weckt in dem Schüler die Vorstellung von dem Bedeutungswandel der einzelnen Wörter. Gerade diese Erkenntnis halte ich für die einzige Möglichkeit einer Erweiterung des Umfanges der Lektüre in den oberen Klassen ohne Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl. Ich verweise auf *πράττω, σῴζω, φαίνομαι*.

Hinweisungen der Art, wie „*συνόν* s. *σύνειμι* 2“ halte ich nicht mehr für überflüssig. Reichliche Beobachtungen haben mich von der Notwendigkeit und dem Nutzen solcher Angaben überzeugt. Die Schüler haben auf dieser Stufe nicht sämtlich ein so sicheres grammatisches Wissen, dafs alle diese Fingerzeige entbehren könnten. Anderseits werden sie vor Benutzung unerlaubter Hilfsmittel bewahrt, der strebsame, gewissenhafte Schüler findet in dem Erfolge, den seine Bemühungen durch das gewonnene Verständnis und die richtige Übersetzung der aufgegebenen Stelle haben, einen neuen Antrieb zu weiterer selbständiger Thätigkeit.

In eine neue Auflage wünschte ich eine Erklärung von *οὐ μὲν δή* Anabasis I 9, 13, II 2, 3 aufgenommen zu sehen.

2) Hermann Sachs, Wörterschatz zu Xenophons Anabasis. 7 Hefte. Berlin, König und Gärtner. Heft 1, 2. Auflage 1894, 35 S.; Heft 2 1888, 28 S.; Heft 3, 2. Auflage 1894, 29 S.; Heft 4, 2. Auflage 1896, 32 S.; Heft 5 1894, 36 S.; Heft 6 1895, 29 S.; Heft 7 1895, 38 S. Jedes Heft kostet 0,50 M.

Die Hefte enthalten die Vokabeln der entsprechenden Bücher, wie sie in den Paragraphen und Kapiteln auf einander folgen. Den unregelmäfsigen Verben sind die Stammzeiten beigefügt.

Die Absicht, die der Verf. mit seiner Arbeit hat erreichen wollen, spricht er nirgends deutlich aus. Nach dem sehr kurzen Vorworte zu Heft 1 scheint es, dafs „das Büchlein zur Erlangung eines festen Vokabelschatzes dienen" soll. Den gleichen Zweck will man durch die eigene Präparation des Schülers erreichen. Der einzige Unterschied liegt darin, dafs der Verf. den Schülern die Arbeit des Aufschlagens der Wörter im Lexikon abnimmt. Unter Umständen ist das ein Vorteil. Ich habe im vergangenen Winter meinen Primanern gestattet, für die Vorbereitung auf Sophokles die Rankeschen Präparationen zu benutzen. Durch diese den Schülern gewährte Erleichterung ist es mir gelungen, die Lektüre des König Ödipus von Michaelis bis Weihnachten zu beendigen. Man darf aber nicht vergessen, dafs es nicht meine Absicht war, einen festen Vokabelschatz zu begründen, sondern zum Zweck eines schnelleren Lesens auch der Chorlieder den Schülern die zeitraubende Arbeit des Nachschlagens abzunehmen und ihnen, ohne sie zu überbürden, die Möglichkeit einer sinngemäfsen und geschmackvollen Übersetzung zu gewähren. Für den Anfänger halte ich diese Erleichterung nicht für zweckmäfsig. Dieser mufs das Aufsuchen der Vokabeln im Wörterbuch doch lernen, und dann verführt die Einrichtung der vorliegenden Hefte die Schüler dazu, sich die Vokabeln nicht fest einzuprägen, da dieselbe Vokabel nicht nur in den einzelnen Kapiteln desselben Buches, sondern sogar in demselben Kapitel, sooft sie vorkommt, erwähnt wird. Z. B. I 1, 6 „*ὅτι* mit Superl. möglichst". § 11 „*ὅτι πλεῖστοι* so viel als möglich"; § 6 „*ὡς* mit gen. abs. = da ja", § 11 „*ὡς* mit part., da ja, wie er sagte". I 2, 2 „*παρεῖναι* zugegen sein", § 9 „*παρεῖναι* anwesend sein", § 16 „*ἐπί* gen. = auf", § 21 „*ἐπί* gen. = auf"; I 1, 1 „*ὑποπτεύειν* argwöhnen", 3, 1 „*ὑποπτεύειν* argwöhnen". I 1, 7 „*οἱ μὲν* — *οἱ δέ* die einen, die andern". 2, 25 „*οἱ μὲν* — *οἱ δέ* die einen, die andern"; I 1, 7 „*ἀποκτείνειν* hinrichten lassen", 2, 20 „*ἀποκτείνειν* hinrichten lassen", I 1, 11 „*κελεύειν* acc. c. inf. befehlen = iubere", 2, 15 „*κελεύειν τινά* inf. befehlen jem., etwas zu thun". I 1, 2 „*τὸ πεδίον* Feld, Ebene", 2, 14 „*τὸ πεδίον* die Ebene". Solcher Wiederholungen in kurzen Zwischenräumen könnte ich noch mehr anführen.

Ich kann mir wohl denken, dafs die Sachsschen Bücher für gewisse Arten von Unterrichtsanstalten zweckmäfsig sind, aber zur Benutzung an Gymnasien möchte ich sie nicht empfehlen.

Bartenstein. Gotthold Sachse.

---

1) H. von Treitschke, Deutsche Kämpfe. Neue Folge. Leipzig 1896, S. Hirzel. VIII u. 421 S. 8. 6 M.

In diesem Buche finden wir die Aufsätze und Reden gesammelt, die Treitschke in den letzten Jahrzehnten, zumeist in den Preufsischen Jahrbüchern, zur Tagespolitik und Tagesgeschichte veröffentlicht und nach einem in seinem Nachlafs vorgefundenen Verzeichnis zur Zusammenstellung in einem besonderen Buche bestimmt hatte. Alle wichtigen Zeitfragen und Zeitereignisse werden behandelt, Fragen der inneren und äufseren deutschen Politik, die Judenfrage, die Beziehung Deutschlands zu Rufsland, zu England, die deutsche Kolonialpolitik, der deutsche Reichstag und seine Parteien, Fragen der Kirchenpolitik, das Überwuchern des Parteifanatismus, das Recht der Nation gegenüber der Sonderbündelei, die Freiheit der Wissenschaft, insbesondere die akademische Lehrfreiheit, der Entwurf des preufsischen Volksschulgesetzes, das fünfundzwanzigjährige Regierungsjubiläum Wilhelms I., der Tod Wilhelms I. und Friedrichs III., und die Leser dieser Zeitschrift dürfte noch besonders die Aufnahme der zwei Aufsätze „Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen“ und „die Zukunft des deutschen Gymnasiums“ interessieren, in denen Treitschke für die Erhaltung der humanistischen Bildung unserer Jugend auf Grund der altklassischen Studien eintritt, während die Rede zum fünfundzwanzigjährigen Regierungsjubiläum Wilhelms I. und der Aufsatz „Zwei Kaiser“, der eine treffende Charakteristik Wilhelms I. und Friedrichs III. giebt und wohl das bedeutendste Stück der ganzen Sammlung bildet, auch der reiferen Jugend nicht vorenthalten werden sollte. Wünscht doch der Herausgeber, dafs das ganze Buch mit seinem reichen Inhalte vor allem auf die heranwachsende Jugend wirken möge, die mit seinem Staatsideal und seiner Vaterlandsliebe zu erfüllen Treitschke für seine vornehmste Aufgabe hielt.

Durch einen glücklichen Zufall wurde zu den bereits gedruckten Aufsätzen und Reden auch noch die Aufnahme der bis dahin ungedruckten Rede ermöglicht, mit welcher Treitschke die studentische Huldigung am 19. November 1880 beantwortete, und es wäre mit Freuden zu begrüfsen, wenn die Aufforderung des Herausgebers die Veröffentlichung auch der übrigen Ansprachen Treitschkes, soweit von ihnen Aufzeichnungen im Besitz des einen oder des anderen Hörers sind, zur Folge hätte. Ref. erinnert sich noch lebhaft und mit Freuden der hinreifsenden Beredsamkeit, mit der der gefeierte Universitätslehrer in Heidel-

berg in den erwartungsschweren Tagen vor dem Ausbruch des Krieges im Jahre 1870 in einer ganz unvorbereiteten Rede infolge einer bei seinem Eintritt in den Hörsaal von seinen Zuhörern an ihn gerichteten Aufforderung sich über die politische Lage aussprach und die Flamme der Vaterlandsliebe mächtig entfachte.

Die vorliegende Sammlung von Aufsätzen und Reden bildet nicht nur eine wichtige Ergänzung des Charakterbildes des einzigartigen Mannes, der an Uneigennützigkeit, Herzensgüte und schlichter Frömmigkeit nur von seinem nun auch heimgegangenen Freunde Ernst Curtius, wie der Herausgeber treffend hervorhebt, erreicht wurde und bei dessen Tode auch den erbittertsten Widersachern die Erkenntnis erwachte, dafs es diesem hochgemuten Streiter für Deutschlands Ehre, dessen Seele alles Kleine, Niedrige und Gemeine fremd war, in den zahlreichen Fehden, die er zu bestehen hatte, bei aller Leidenschaft immer nur auf die Sache ankam, sie bildet auch einen kleinen Ersatz für die Fortsetzung seiner deutschen Geschichte, die zu vollenden ihm nicht vergönnt war [1]).

2) Th. Schiemann, Heinrich v. Treitschkes Lehr- und Wanderjahre. München 1896, R. Oldenbourg. VII u. 270 S. 8. Geb. 6 M.

Es wird uns hier mit grofsem Geschick der Entwickelungsgang des später so bedeutend gewordenen Mannes von der frühesten Kindheit durch die Studentenzeit bis in die ersten Jahre seiner akademischen Wirksamkeit und in die Anfänge seiner publizistischen Thätigkeit gezeichnet. Ein reiches Material, besonders an Briefen, stand dem Verfasser zu Gebote, und nach den zahlreichen mitgeteilten Proben finden wir den hohen Genufs begreiflich, den die Vertiefung in diese ebenso verstandesklaren wie gemütstiefen und schon früh in der Sprache die wunderbarste Kraft und Fülle offenbarenden Briefe dem Verfasser des Buches gewährte. Treffend kennzeichnet er das Leben und Wesen Treitschkes im Anschlufs an seinen Ausdruck des Bedauerns, dafs er manche Einzelheit aus den Briefen habe übergehen müssen, nicht weil es etwas zu verbergen galt, sondern um die Darstellung nicht zu überlasten: „denn dieses Leben war so rein, dafs es nichts zu verbergen hatte: ein stetes Ringen nach Erkenntnis und Selbstbeherrschung, ein Heldenkampf gegen ein schweres physisches Gebrechen, ein glühendes Verlangen zu schaffen und zu nützen, vor allem mitzubauen an der Gröfse und Herrlichkeit des Vaterlandes, ein Herz voll Liebe und ein Sinn, der allem Menschlichen offen war, ein sittlicher Mut endlich, der keine Menschenfurcht kannte: das war der Inhalt dieser reichen, leiden-

---

[1]) Gegenwärtig erscheint eine Lieferungsausgabe von Treitschkes deutscher Geschichte (in 50 Lieferungen zu 1 Mark).

schaftlichen und mannhaften Natur". Dafür liefert das vorliegende Buch, wenn es auch nur einen Teil des an Wirkung so reichen Lebens Treitschkes umfafst den deutlichsten Beleg.

Freiburg i. B. L. Zürn.

---

1) K. Miller, Mappae mundi. Die ältesten Weltkarten, herausgegeben und erläutert. V. Heft: Die Ebstorfkarte. Mit dem Facsimile der Karte in den Farben des Originals. Stuttgart 1896, Rothsche Verlagshandlung. IV u. 79 S. 10 M.

Hier erhalten wir ein erstes Mal die bereits 1891 von Dr. Sommerbrodt, aber in Schwarz und in einem Prachtwerk zu 32 M herausgegebene Ebstorfkarte zu billigem Preis in den prächtigen bunten Farben des Originals und versehen mit trefflicher Erläuterung ihrer geschichtlichen Bedeutung, auch vollständiger Wiedergabe ihres textlichen Inhalts, der Stelle für Stelle auf die Entlehnungsquellen zurückgeführt wird.

Diese um 1830 in dem ehemaligen Nonnenkloster Ebstorf bei Ülzen in der Lüneburger Heide wieder aufgefundene Karte mifst beinahe 13 qm, ist mithin die gröfste Karte, die wir aus dem Mittelalter besitzen. Sie zeigt Eintragungen bis zum Jahr 1284 (diese bei der Stelle Lüneburgs eingetragene Ziffer scheint das Jahr der Vollendung des Kartenbildes anzudeuten); hauptsächlich aber stellt sie, wie der Verf. überzeugend darlegt, in ihrem mächtigen (hier auf $^3/_{10}$ verkleinerten) Rundschild eine Kombination der Augustuskarte des Orbis terrarum mit der römischen Reichskarte des 4. Jahrhunderts dar, in die dann namentlich biblische Geographie mit hineinverarbeitet wurde. Sehr wertvoll ist diese Karte (aufser zur ungefähren Rekonstruktion jener beiden uns verloren gegangenen antiken Grundlagen) für die Deutung gar mancher Geographica in unseren alten Dichtungen, denn das Alexanderlied, Herzog Ernst von Schwaben, Rudolf von Ems u. s. w. knüpfen an ihre Angaben deutlich an.

Aus den interessanten Eintragungen in der Nordwestseite (Deutschland) sei nur noch hervorgehoben der Flufsname „Rekentia" bei „Pavenborch"; das beweist, wie man schon im 13. Jahrhundert bei der Benennung des Bamberger Flusses schwankte zwischen Reknitz und Rednitz.

2) A. Hummel, Schul-Atlas zum Unterricht in der Erdkunde. 38 Karten mit 23 Nebenkarten. Neue vermehrte und verbesserte Auflage. Stuttgart, Hobbing & Büchle. Gebunden 1,20 M.

Dieser trotz guter Ausstattung sehr wohlfeile Atlas erinnert in Stoffauswahl und sauberer technischer Ausführung der Karten am meisten an die Mittelstufe der Debesschen Schulatlanten. Äufserst klare Darstellung des Bodenbaus (in Grün, Fahlgelb und Braun), nicht verhüllt durch diskrete, dabei doch durchaus deutliche Staatsgrenzen in Rot, das Nebeneinander, wo es nötig erscheint, einer physischen und einer politischen Karte des näm-

lichen Landraums in gleichem Maſsstab zeichnet diesen Atlas wie den entsprechenden Debesschen aus. In kleinen Nebenkärtchen sind die charakteristischen Durchzüge der Linien mittlerer (leider steht überall sprachwidrig „mittler“) Jahreswärme eingetragen, wobei auſserdem die nämlichen Kärtchen geschickt benutzt sind, um in hübschen Farbenzeichen die räumliche Verteilung von Ackerbau, Bergbau, Industrie auszudrücken.

Warum aber ist nicht nach Debes' Vorgang der Berggipfel, auf den sich der beigefügte Bergname bezieht, durch einen auf jenen gesetzten schwarzen Punkt bezeichnet? So deckt z. B. auf Karte 34 und 35 der Name Citlaltepetl über 200 km; wo soll sich nun in dem weiten Raum der Schüler den Berg denken? Dieser höchste Berg Mejicos sollte auch besser Pik von Orizava genannt sein, weil das sein heutiger Name ist, den der Schüler auch leichter merkt als den alten aztekischen. Seine Höhe ist auf Karte 35 in richtiger Abrundung zu 5600, auf Karte 34 übergenau und doch unrichtig zu 5449 m angegeben. Der höchste Berg Nordamerikas, der Mount Logan im Nordosten des Eliasberges, wird auf letztgenannter Karte vermiſst. Von unbedeutenderen Stichversehen (wie Bikwa- statt Rikwa-See in Deutschostafrika auf 15, Sidney statt Sydney auf 39) sei hier nicht weiter geredet. Dagegen muſs auf Beseitigung von zwei unangenehmen Fehlern in künftigen Auflagen gedrungen werden: 1) ist auf 32 und 33 der Albert Edward-See vom Nilsystem ganz losgelöst und 2) sind die Höhen der beiden Jordan-Durchfluſsseen auf 28 falsch angegeben: statt —83 muſs es heiſsen +2, statt —191 —208 m.

3) V. v. Haardt, Wandkarte der Planigloben. Orohydrographische Ausgabe. Wien, Ed. Hölzels Verlag. Unaufgespannt 7 M.

In vollkommener Klarheit sehen wir hier auf einer Fläche den östlichen und westlichen Planiglob zusammen dargestellt in der Durchmessergröſse von nicht weniger als 63,7 cm und in der dem Auge wohlgefälligsten Farbenwahl (Meer hellblau, Niederung in grünen, Hochland in braunen Abstufungen). Zwei Nebenkarten veranschaulichen auſserdem den Nord- und den Südpolarraum. Unbedeutende Namenversehen (Angra-Pequeña statt Angra Pequena, Får Öer statt Får-Öer, Nordenskjöld statt Nordenskiöld) beeinträchtigen nicht den Wert dieses Werkes für die Schulen. Daſs man bisher die Planigloben meist einzeln auf je einer Wandkarte besaſs, also zur Veranschaulichung der ganzen Erde in Planiglobenform stets zwei Karten zu entrollen hatte, bedingte wohl meist die Gewohnheit, in solcher Absicht aus Bequemlichkeit zur Merkatorkarte zu greifen, die wegen ihrer bedenklichen Vergröſserung aller Länder in höheren Breiten und ihrer entsprechenden Verkleinerung aller Länder in niederen Breiten gegenüber denjenigen in mittleren zumal für Anfänger in der Erdkunde geradezu Verwirrung stiftet. Darum lieber Planigloben!

4) **Baldamus, Schul-Wandkarte zur Geschichte des preufsischen Staates.** Zweite Auflage. Leipzig 1895, Georg Langs Verlag. 15 M.

Man überschaut den Auswuchs unseres Königreichs aus einer so grofsen Zahl oft kleiner Territorien gar zu schwer auf einer einzigen Karte, zumal da mit der Vermehrung des Staatsgebiets doch auch mitunter, besonders durch die Niederlage von Jena, auch eine Verminderung abwechselte.

Darum war es eine recht gute Idee, die Herr Dr. Baldamus in Leipzig in oben genannter Karte ausführte: die Abschilderung jener ziemlich bunten Territorialentfaltung auf zwei Hauptkarten zu verteilen. Die eine stellt den Hergang dar für den Zeitraum 1415—1806, die andere den seit 1807. Der Zuwachs unter jedem einzelnen Regenten ist durch klare Flächenfarbe der betreffenden Landesteile ausgedrückt. Die beiden Karten sind leider unter einander gedruckt, was beim Aufziehen ein gar zu hohes Rechteck giebt, dem der höchstreichende Kartenhalter kaum genügt. Indessen hindert nichts, die ganze Fläche längs der Grenze der oberen und unteren Karte zu zerschneiden und beide Karten einzeln aufziehen zu lassen.

Dem stehen auch die seitlichen Kartons durchaus nicht im Wege. Diese geben manche für den Unterricht ganz willkommene Nebendarstellungen: das Gebiet des Deutschordens in seiner Ausdehnung von der Oder bis gegen Petersburg hin, die afrikanischen Kolonieen des Grofsen Kurfürsten (auch das zu oft übersehene Küstenland Argien vom Senegal bis weit in die westliche Sahara hinein), Übersicht der deutsch-französischen Schlachtfelder in den Rheinlanden, Belgien und Frankreich u. ä.

5) **W. Keil, Orohydrographische Wandkarte von Asien,** für die Schule bearbeitet. Verlag von Th. Fischer in Kassel.

Im Mafsstab 1 : 8 Millionen gewährt diese neue Wandkarte eine markige, noch auf weiten Abstand des Beschauers augenfällige Darstellung der Naturverhältnisse Asiens in sauberem Flächendruck. Das Meer ist gleich den Binnenseen lichtblau gehalten, die Niederungen hellgrün, die Hochlande bräunlich mit Hervorhebung der Gebirgskämme in Sepiabraun, während die Flüfslinien in deutlichem Schwarz durchziehen. Alles, was für die Schule an sachlichem und Namenaufdruck gebraucht wird, ist vorhanden. Ein Randkärtchen kleineren Mafsstabs giebt auch die gegenwärtige staatliche Gliederung des Erdteils in freundlichem Flächenkolorit.

Die eingesetzten Höhenziffern sind, wo sie im Dunkelbraun gebirgigen Geländes stehen, nicht immer gut leserlich, bedürfen auch mitunter kleiner Berichtigungen. Der Hochgipfel Sumatras, der Indrapura-Pik, ist durch Stichversehen zu einem Idrapura geworden. „Singapur“ ist mifsbräuchlich deutsche Umformung des Stadtnamens Singapore. Im Hintergrund des Spitzgolfs von Hangtschou liegt eben diese Grofsstadt, nach welcher der

Golf heifst (hier ist versehentlich der Name der benachbarten Stadt Schao-hing zu jenem Stadtpunkt gesetzt). Endlich mufs bei einer Erneuerung der Karte die Zufügung „Altes Bett des Oxus“ zu der Senke, die vom Oxusdelta nach dem Kaspischen Meer führt, wegfallen, weil man es hier nach Ausweis der Salzwassersedimente nicht mit einem alten Flufsarm, sondern mit dem vormaligen letzten Verbindungsarm zwischen Aral- und Kaspischem See zu thun hat.

6) H. Fischer und H. Guthe, Wandkarte von Palästina zur biblischen Geschichte. Leipzig 1896, Verlag von Wagner & Debes. 6 M, aufgezogen mit Stäben 13 M.

Diese neue Palästinakarte gewährt ein plastisches Bild des Landes und übertrifft alle übrigen Wandkarten von Palästina dadurch, dafs sie die sämtlichen neueren Aufnahmen, insbesondere auch die unsere Landeskenntnis wesentlich berichtigenden auf dem Boden des Ostjordanlandes aufs sorgfältigste verwertet hat. Wissenschaftlich wie technisch ist hier etwas Vorzügliches geleistet, wie schon die Namen der Autoren und der Verleger der Karte verbürgen.

Die Hauptkarte ist in dem grofsen Mafsstab 1 : 200 000 gehalten; recht zweckmäfsig (für die Durchnahme des Exodus) ist im kleineren Mafsstab unten rechts die Sinai-Halbinsel hinzugefügt, aufserdem kommen dem Religions- wie dem Geschichtsunterricht noch in Randdarstellungen zu statten ein grofser Plan vom alten Jerusalem und ein kleinerer Plan von Jerusalem nebst Umgebung zur Erläuterung der Stadtbelagerung durch die Römer. Von der ein ebenso korrektes wie anschauliches Gemälde des Bodenbaus, der Gewässer und der Ortschaftsverteilung darbietenden Hauptkarte seien nur zwei nützliche Neuerungen noch kurz erwähnt: der erste Durchflufssee des Jordan ist nicht „Merom“ genannt, da die Beziehung der „Wasser Merom“ in der bekannten Josuastelle auf diesen See völlig unkritisch erscheint, und die Jordansenke heifst lautgerecht „el Ror“ (mit gutturalem r), nicht „el Ghor“, was eine nur zu falscher Aussprache verführende Transskription des arabischen غ enthält. Die Spiegelhöhe des Toten Meeres sollte auch auf der Hauptkarte zu —394 m (statt zu —390 m) angegeben sein.

7) V. v. Haardt, Schulwandkarte von Palästina für den Unterricht in der biblischen Geschichte des alten und neuen Testamentes. Wien 1897, Ed. Hölzels Verlag. Unaufgezogen 6,50 M.

Die frühere Kozennsche Wandkarte von Palästina des nämlichen Verlags ist nunmehr durch diese völlig neue Bearbeitung ersetzt, die sich durch beträchtlich gröfseren Mafsstab (1 mm der Karte = 200 m) und Verwertung der wichtigen neueren Forschungen auf dem gesamten Gebiet der Palästinakunde auszeichnet. Für reichlichen Ortsnamenaufdruck ist Sorge getragen,

ohne dafs hierdurch die Klarheit des Kartenbildes zu leiden hätte. Die Karte macht vielmehr einen recht klaren Eindruck in der kräftigen Wiedergabe der Hochflächen und Gebirge in Braun, der Niederungen und Depressionen in zweierlei Grün. Randkartons enthalten 1) einen Stadtplan des alten Jerusalem, 2) eine ethnographische Überschau Palästinas im Altertum nach der betreffenden Karte in Stades Geschichte von Israel.

„Gomorha" ist (mit Fragezeichen) auf die NO-Spitze der Halbinsel Lisan gesetzt. Der Stadtname ist hebr. 'Amorah, gräcisiert Gomorrha zu schreiben, und da Gomorrha mit Sodom zusammen im „Thal Siddim" lag und mit diesem zugleich unterging, höchst wahrscheinlich durch Einsinken einer südlichen Randscholle des Toten Meeres unter dessen Spiegel, wodurch der flache Teil des Sees südlich von der Lisan-Halbinsel entstand, so wird man die ehemalige Lage beider Städte in jenem Süden zu denken haben.

8) Alois Geistbeck, Bilder-Atlas zur Geographie von Europa mit beschreibendem Text. Leipzig und Wien 1897, Bibliographisches Institut. 2,25 M.

Ein neues, recht ansprechendes und dabei sehr preiswertes Veranschaulichungsmittel bietet sich hier für die Länderkunde zunächst Europas. Ein gründlicher Sachkenner, zugleich erprobter Pädagog, hat in Form eines mäfsigen Grofsoktavbandes acht Bogen Bildertafeln, 233 vorzügliche Schwarzdrucke enthaltend, vereinigt mit vier Bogen erläuternden Textes. In geschickter Auswahl stellen die Abbildungen vornehmlich charakteristische Landschaften aus allen Teilen Europas, jedoch mit stark vorwiegender Berücksichtigung Mitteleuropas dar; dazu gesellen sich Ansichten der bedeutendsten europäischen Städte, sei es im ganzen, sei es in ihren bezeichnendsten Teilen und Bauwerken; auch Bilder von so landschaftlich bedeutenden Gewächsen und Tieren wie Pinie, Ölbaum, Arve, Gemse, Renntier u. ä. sind mit eingereiht.

Der Text verweilt zwar nicht bei Auseinandersetzungen des Inhaltes der einzelnen bildlichen Darstellungen, giebt aber unter Hinweis auf letztere geschmackvolle Skizzen der Ländernatur Europas und der Lagenbedeutung der wichtigsten Städte unseres Erdteils.

9) Hölzels Geographische Charakterbilder für Schule und Haus. Drittes Supplement. Wien, Ed. Hölzel.

Allen unseren Schulen, die nicht geizen, wenn es sich um Versorgung mit möglichst guten geographischen Veranschaulichungsmitteln handelt, wird diese neue Zugabe zu der berühmten Hölzelschen Reihe länderkundlicher Charakterbilder sehr zu statten kommen. In der bekannten künstlerisch vollendeten Weise werden hier drei vorzügliche Landschaftsgemälde für den Klassenunterricht

dargeboten: 1) Der Fischsee mit seiner grofsartigen Hochgebirgsumgebung am Nordabhang der hohen Tatra, 2) Die Massaisteppe Deutschostafrikas mit dem Kilima-Ndjaro im Hintergrund, 3) Das norddeutsche Rheinthal bei St. Goar.

Der Preis jedes der drei Bilder beträgt nur 4 M. Zu 1 M erhält man das zugehörige Heft mit den ausführlichen Erläuterungstexten, die dem Lehrer für die Verwendung der Bilder im Klassenunterricht sehr förderlich sein werden. Derjenige zum ersten Bild ist von dem ausgezeichneten Tatrakenner, Prof. Dénes, verfafst, der zum zweiten Bild von dem bekannten Afrikaforscher Oskar Lenz und der zum dritten von Prof. Penck. Letzterer erörtert nicht blofs musterhaft die inhaltliche Bedeutung seines Rheinbildes, sondern führt auch bei dieser Gelegenheit sehr klar ein in das Verstehenlernen dieses gefeiertsten aller deutschen Flufsthäler, was nur solche Lehrer kalt lassen kann, die dem bedenklichen Gemeinplatz beipflichten „Geologie gehört nicht in die Erdkunde auf Schulen".

Giebichenstein. A. Kirchhoff.

H. Müller, Die Lehrpläne von 1892 und die mathematische Lehrweise in Preufsen. Mit besonderer Beziehung auf die Schriften des Direktors Holzmüller in Hagen. Metz 1896, G. Scriba. 60 S. 8. 1 M.

Die vorbezeichnete Schrift bespreche ich auf besonderen Wunsch der Redaktion. Sie ist im wesentlichen eine Streitschrift gegen Holzmüller, was der Titel nur zurückhaltend zum Ausdruck bringt. Der Verfasser würde (S. 54) das Holzmüllersche Buch nicht schlecht rezensiert haben; selbst die Propädeutik, welche er von diesem Lobe ausdrücklich ausnimmt, mufs inhaltlich nicht ganz schlecht sein, denn (S. 25) „wäre diese Propädeutik eine Abhandlung in einer Zeitschrift, so könnte man die Arbeit loben. Der Lehrer könnte sich manches Brauchbare daraus entnehmen". Es wird nun zwar an keiner Stelle ausdrücklich gesagt, dafs der Schüler eine gedruckte Propädeutik nicht in die Hand bekommen soll, aber die Ausführungen des Verfassers S. 16 und 17 Nr. 4, S. 22 und 23 lassen über seine Meinung kaum Zweifel, und S. 25 heifst es: „Die früheren Autoren haben recht gehabt, wenn sie ihre Anleitungen zum vorbereitenden Unterricht für den Lehrer schrieben". Diese Ansicht halte ich für unrichtig. Denn für den Quartaner bei seiner ersten Beschäftigung mit der Geometrie ist eine gedruckte Vorlage unentbehrlich. Sie soll aber beileibe nicht alles enthalten, was beim lebendigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler aus dem Unterrichte herauswächst, sie soll nur das Nötigste für die häusliche Wiederholung zusammenfassen, sie soll den mittelbegabten Jungen bei nicht völlig erlangter Klarheit vor dem Unwesen des Nachschreibens schützen. Aber auch für den

Lehrbetrieb ist eine solche gedruckte Vorlage sehr nützlich. Sie giebt dem Unterrichte gröfsere Stetigkeit, schützt vor Einseitigkeit, gewährt im Laufe des Jahres erwünschte Einschnitte für Wiederholungen, bindet den Lehrer auch der Klasse gegenüber und veranlafst ihn zum heilsamen Nachdenken über das Umsetzen der wissenschaftlichen Tausendmarkscheine in die Scheidemünze der Schulstube. Freilich ist es nicht leicht, die hier gestellte Aufgabe zu lösen. Man kann das kaum besser und treffender sagen als mit Holzmüllers Worten: „Auf diesen (propädeutischen Anfangsunterricht) sollte sich die mathematische Lehrerwelt konzentrieren, um die Methode der Zukunft zu schaffen, ein Ziel, zu welchem die Kräfte des einzelnen nicht ausreichen“. Es bedarf einigermafsen der Entschuldigung, dafs ich einer so klaren Sache so viel Worte gewidmet habe. Aber sie sind nicht überflüssig; denn die Ausführungen des Verfassers S. 22, 23, 25, 32 u. s. w. richten sich zwar gegen eine bestimmte Gestaltung des Anfangsunterrichts, treffen aber konsequent jeden methodischen Zwang. Und dabei darf er nicht am wenigsten bei Anhängern veralteter Unterrichtsweisen auf Zustimmung rechnen. Müllers eigentümliche Stellungnahme bezüglich propädeutischer Dinge tritt auch bei Behandlung der „Scheinbeweise“ hervor. Holzmüller hat den auf logische Strenge pochenden Systematikern den grofsen Unterschied zwischen schulmäfsiger und wissenschaftlicher Behandlung vorgehalten. In vorliegender Schrift heifst es S. 36: „Wenn der Lehrer einen Beweis für gut hält, so soll er ihn verwenden, bis ihm jemand klar macht, dafs es ein Scheinbeweis ist“, und: „Wenn ein Lehrer einen Beweis als unzureichend erkannt hat, so soll er ihn nicht geben, selbst wenn er nicht zu fürchten hat, dafs er später den Primanern gestehen mufs, er habe ihnen, als sie noch Quartaner waren, etwas vorgeflunkert“. Wie nach diesem Bekenntnis Herr M. den Vorhaltungen entgehen will, die sein Gegner den „Fanatikern der Strenge“ macht, ist schwer abzusehen. Er verbessert seine Stellung gewifs nicht durch die S. 37 ausgesprochene Ansicht: „Man gestehe den Schülern offen ein, dafs die betreffende Wahrheit nicht mit den Mitteln der Schulgeometrie erledigt werden könne“; er verschlechtert sie aber entschieden, wenn er trotz theoretischen Widerstrebens durch seine oben gekennzeichnete Ansicht folgerichtig ganz auf die Seite der bisherigen systematischen Bücher gedrängt wird. Dieser innere Widerstreit ist unverkennbar. So sagt er S. 9: „Dennoch ist aus dem Umstande, dafs viele preufsische Lehrer an der Reform des geometrischen Unterrichts mitgearbeitet oder dieselbe lebhaft unterstützt haben, mit Sicherheit zu schliefsen, dafs die Bestrebungen für die Vereinfachung des geometrischen Systems auf den Unterricht an preufsischen Schulen Einflufs gewonnen haben“. Wenn Herr M. das „mit Sicherheit schliefst“, so ist er in diesem Schlusse kein Fanatiker der Strenge. Ebenda steht die Äufserung

Schottens, welche besagt, Didaktik und Methodik hätten in letzter Zeit in keiner der auf höheren Schulen gelehrten Disziplinen so bedeutende Fortschritte gemacht wie gerade in der Mathematik. Und nun fährt der Verfasser fort: „Wenn ein preufsischer Lehrer dies sagen kann, so mufs der innere Wert des Unterrichts an den preufsischen Schulen ganz bedeutend über dem stehen, was man nach den in Preufsen herrschenden Lehrbüchern der Geometrie erwarten sollte, welche ganz nach der starren Euklidischen Methode bearbeitet sind". Das ist wieder ein Schlufs, den man unmöglich als streng bezeichnen kann. Weit eher möchte man die Thatsache zugeben, dafs die Systematiker den Markt beherrschen — Kambly und Koppe werden S. 53 nach Schotten genannt —, und dann ganz anders schliefsen als der Verfasser. Mindestens mufs man ihm die Berechtigung bestreiten, nach so in die Augen fallenden Zugeständnissen die Holzmüllerschen Angriffe gegen die Systematiker als eine „vollständige Verurteilung der seitherigen mathematischen Unterrichtsmethode in Preufsen" zu bezeichnen (S. 7). Welche Duldung Systematiker beim Verf. geniefsen, zeigt trotz obigen Ausfalls seine Auseinandersetzung mit Féaux-Busch (S. 33). Er bestreitet an keiner Stelle, dafs die nach „starrer Euklidischer" Methode bearbeiteten Bücher veraltet sind. Weifs er mit Sicherheit, dafs der erfahrene Lehrer beim Gebrauche eines solchen Buches nicht der Versuchung erliegen wird, nach eigenen Heften zu lehren? (Vergl. hierzu die höchst interessante Stelle S. 50, wo Herr M. in Untersekunda Stereometrie ohne Lehrbuch behandeln will, ferner S. 30 oben und S. 53 Nr. 4 und 5.) Sollen wir anderen glauben, dafs nicht mancher weniger erfahrene Lehrer nach dem „starren System" weiter arbeitet und „armselige Erfolge" erzielt? Gewifs, die Persönlichkeit des Lehrers kann Mängel des Lehrbuches ausgleichen; aber es ist doch eine arge Übertreibung, wenn man annimmt, dafs dieser Ausgleich jedesmal eintrete oder auch nur die Regel sei. Macht man freilich diese Annahme, dann ist die methodische Verbesserung der Lehrbücher überflüssig, ein Bestreben wie das Holzmüllers erscheint als Verurteilung der bisherigen Unterrichtsweise, und man kann die Frage aufwerfen (S. 57), mit welchem Rechte Holzmüller „sich in harter und kränkender Weise der Lehrerschaft gegenübergestellt", „die bisherigen Methoden und die Lehrerschaft mit Tadel und Spott" überhäuft habe. Eine solche Wendung an den Leser macht nicht immer Eindruck. Denn wenn man Holzmüller gelesen hat, so erinnert man sich, dafs seine Ausführungen einem veralteten, auch von Herrn M. aufgegebenen Systeme gelten. Hat man aber Holzmüller nicht gelesen und verwirft Holzmüller dennoch, so kann die Zustimmung Herrn H. Müller nicht sonderlich freuen, seinen Gegner nicht sehr schmerzen. Gedruckt wird eine solche Anerkennung selten, gesprochen leider oft. Und damit kommen wir endlich an einen Punkt, den man lieber unbesprochen liefse,

der aber doch nicht ganz unerörtert bleiben darf. Ich meine den Ton, den Herr M. in seiner Streitschrift anschlägt. Da heifst es S. 32: „Wenn H. Vertrauen zu den Lehrern hätte, so würde er seinem Buche nicht an manchen Stellen einen persönlichen Charakter geben", und weiter: „Es ist ja möglich, dafs es Naturen giebt, die sich gern auch Unregelmäfsigkeiten an ganz bestimmten Stellen vorschreiben lassen"; S. 33: „Bei genauerer Betrachtung sieht man aber, dafs H. weder den Lehrplänen widersprechen noch die Starrheit der Systematik unterbrechen wollte. Er wollte sich nur den Lehrplänen gegenüber in ganz besonderem Grade diensteifrig zeigen"; S. 39: „Zugleich soll aber die Ansicht erweckt werden, dafs die Lehrerschaft aus engherziger Pedanterie der von H. angestrebten Besserung der Verhältnisse widerstrebe"; endlich S. 55: „Dafs er sich selbst lobt und seinen früheren Lehrer verspottet, soll ihm nicht verwehrt werden" (vergl. auch S. 60 oben). Man kann nur wünschen, jeder unbefangene Leser möge das Schulgeschichtchen Holzmüllers noch einmal lesen (Hoffm. Zeitschr. Bd. 26 S. 6); er wird dann ohne Mühe über eine solche Kritik selbst das richtige Urteil fällen.

Düren. K. Schwering.

---

1) H. Schubert, Beispiel-Sammlung zur Arithmetik und Algebra. 2765 Aufgaben, systematisch geordnet. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1896, G. J. Göschen. 134 S. 16. 0,80 M.

Im systematischen Aufbau schliefst sich diese Sammlung an die früher erschienene Arithmetik und Algebra desselben Verfassers an, so dafs die Aufgaben-Gruppen so aufeinander folgen, wie die Theorieen in jenem Buche. Wenn sie demnach vornehmlich für die zusammengestellt ist, die arithmetische Kenntnisse aus diesem Buche sich aneignen wollen, so dürfte sie doch auch von solchen mit Vorteil benutzt werden, die ihre Kenntnisse erweitern oder befestigen wollen. Der Verf. giebt auf verhältnismäfsig kleinem Raume eine grofse Menge von Aufgaben aus dem Gebiete der Arithmetik und Algebra, das auf unsern höheren Schulen dem mathematischen Unterrichte zugewiesen ist; es ist selbstverständlich, dafs er sich auf das Notwendigste beschränken mufste, sicherlich findet man aber jeden wichtigen Punkt dieses Unterrichtes durch mehrere charakteristische Aufgaben behandelt, so dafs die Sorgfalt bei der Auswahl sich überall zeigt. Ich glaube, dafs das Büchlein namentlich dort, wo es sich um etwas schnellere Förderung handelt, mit Vorteil dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden kann.

2) J. Dickmann, K. Koppes Arithmetik und Algebra zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten neu bearbeitet. — Dreizehnte Auflage mit zahlreichen Übungen und Aufgaben. II. Teil. Lösbare Gleichungen höheren Grades. Die Reihen. Kubische und biquadratische Gleichungen

Numerische Gleichungen. Gröfste und kleinste Werte. Essen 1897, G. D. Bädeker. 204 S. 8. 2,40 M.

Die empfehlenden Worte, mit denen ich den ersten Teil der neuen Bearbeitung von Koppes Arithmetik anzeigen konnte, werden auch durch den Inhalt des jetzt vorliegenden zweiten Teiles gerechtfertigt. Herr D. giebt in diesem für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmten Buche nicht nur die Abschnitte der Arithmetik und Algebra, die nach den neuen Lehrplänen durchgenommen werden müssen, sondern noch manches darüber hinaus, aber in so geschickter Auswahl, dafs gewifs jeder Lehrer, dem es die Zeit und die Verhältnisse gestatten, seine Schüler über das vorgeschriebene Ziel hinaus zu führen, das ihm Passende finden wird. Ich möchte hier namentlich die figurierten Zahlen nennen, die Binomialreihen, die Kombinatorik, die Kettenbrüche, die diophantischen, die kubischen und biquadratischen Gleichungen, einige Sätze von den Gleichungen und die Darstellung der Maxima und Minima. Jedem Abschnitt sind zahlreiche Beispiele zur Übung beigegeben, so dafs auch hier eine besondere Aufgabensammlung entbehrlich erscheint. Diesen Aufgaben sind meistenteils die Resultate hinzugefügt, was ich nur für vorteilhaft halte, wenn die Kenntnis des Resultates nicht die Lösung der Aufgabe bedeutend erleichtert. Warum Hr. D. $\sqrt{i}$ als Resultat zuläfst, sehe ich nicht recht ein; auf dieser Stufe wäre es doch nötig, den Schülern zu zeigen, dafs sich auch $\sqrt{i}$ auf die Form $a + bi$ bringen läfst. Später, bei der Lehre von den komplexen Zahlen, ist freilich auch darüber Auskunft gegeben; aber es wird nicht immer Zeit sein, diese Zahlen so eingehend zu behandeln. Bei der Auflösung der kubischen Gleichungen vermisse ich die Herleitung der reducierten Gleichung für den Fall, dafs die Form $x^3 + bx^2 + c = 0$ vorliegt, die namentlich bei gewissen stereometrischen Aufgaben vorkommt; hier erhält man die reducierte Gleichung am einfachsten, wenn man $x = \frac{1}{y}$ setzt. Um die Cardanische Formel einfacher zu gestalten, ist $x^3 - 3px - 2q = 0$ als Form der reducierten Gleichung angenommen; ich möchte $x^3 + px + q = 0$ vorziehen, weil sie allgemeiner ist und Rechenfehler so leichter vermieden werden. Bei den Sätzen über die Gleichung $n$ten Grades mit einer Unbekannten vermisse ich die Anführung der Beziehung der Wurzeln zu allen Koëfficienten der einzelnen Glieder, es ist nur der Koëfficient des zweiten Gliedes und das bekannte Glied gedeutet. Nach meiner Erfahrung erregen grade diese Beziehungen das Interesse der Primaner, aufserdem geben sie das Material zu mancher hübschen Aufgabe.

Der ganze Inhalt des Buches zeigt, dafs es durch die Bearbeitung des Herrn D., dem eine reiche Erfahrung im mathematischen Unterricht zu Gebote steht, aufserordentlich an Reich-

haltigkeit und an Klarheit der Darstellung gewonnen hat, und so wird sich das Buch gewifs zu den alten Freunden noch recht viel neue erwerben.

Berlin. A. Kallius.

P. Treutlein, Vierstellige logarithmische und goniometrische Tafeln nebst den nötigen Hilfstafeln. Braunschweig 1896, Vieweg u. Sohn. 72 S. 8. 0,60 M.

Zum dritten Male in kurzer Zeit erhalte ich von der Redaktion eine vierstellige Logarithmentafel zur Beurteilung. Ob es sich hier bestätigen wird: gutta cavat lapidem? Ob die durch meine Feder fliefsenden Tropfen dazu beitragen werden, den rocher de bronce des mathematischen Konservativismus ein wenig auszuhöhlen? Noch ist wenig Aussicht dazu. Hat doch jüngst ein Berliner Lehrerkollegium, nachdem mit einer vierstelligen Logarithmentafel ein Versuch gemacht war, die Einführung derselben einstimmig abgelehnt, u. a. mit der Motivierung: „dafs wir in den Mühen, welche wir dem Schüler bereiten, ein erzieherisches Moment finden“. Im allgemeinen wird man ja gegen dieses Argument nichts einwenden können. Ob aber das Plus an Mühe, welches die fünf- und siebenstelligen Tafeln vor den vierstelligen bieten, erzieherisch wirkt und ob die etwaige erzieherische Wirkung der aufgewandten Mühe entspricht, ist sehr zu bezweifeln.

Treutlein fafst im Vorwort die Vorzüge der vierstelligen Tafeln vortrefflich zusammen: „Bei ihrer Verwendung kürzt sich die Schreib- und Rechenarbeit wesentlich ab, zugleich erscheint auch das Hilfsmittel weniger als Selbstzweck, und die Fehlermöglichkeit verringert sich beträchtlich. Andererseits ist die so zu erzielende Genauigkeit der Rechenergebnisse im Vergleich zu der Genauigkeit der den Aufgaben der höheren Lehranstalten zu Grunde liegenden Zahlenangaben genügend grofs, so dafs auch Ziel und Hilfsmittel des bezüglichen Rechnens in sinngemäfsem Verhältnis stehen“.

Im übrigen will ich nur auf den Unterschied des vorliegenden Buches von den beiden früher von mir rezensierten und auferdem von den jetzt viel genannten Rohrbachschen Tabellen hinweisen.

1. Treutlein giebt die Logarithmen aller Zahlen bis 10000, Schülke und Kewitsch nur bis 1000, Rohrbach bis 2010.

2. Die Logarithmen von Sinus und Tangens giebt Treutlein von 0° bis 0° 10′ (bei Kosinus und Kotangens von 89° 50′ — 90°) für jede Sekunde, von 0° 10′ bis 1° (bezw. 89° — 89° 50′) für jede zehnte Sekunde, von 1° bis 1° 30′ (88° 30′ — 89°) die Logarithmen aller Funktionen für halbe Minuten, von 1° 30′ bis 31° (59° — 88° 30′) für ganze Minuten, von 31° — 59° für jede zweite Minute. Kewitsch nimmt gar keine Rücksicht auf das Wachsen von Sinus und Tangens kleiner Winkel (bezw.

auf das Abnehmen von Kosinus und Kotangens grofser spitzer Winkel). Schülke und Rohrbach machen je eine Abstufung (wo Treutlein 5 macht).

3. Die Tabelle der Logarithmen von Funktionen ist bei Treutlein viel vollständiger als bei den drei anderen.

4. Treutlein behält die Einteilung des Grades in Minuten und Sekunden bei, die drei anderen Verfasser haben Dezimalteilung des Grades.

5. Es fehlen bei Treutlein Logarithmen mit mehr als vier Dezimalstellen für die Zinsfaktoren, Schülke und Kewitsch bieten sie fünfstellig, Rohrbach siebenstellig.

6. Das Format ist Kleinoktav (wie bei Schlömilch), das der drei anderen Folio.

Das Buch kann wegen seiner Vollständigkeit, Zweckmäfsigkeit und Billigkeit unbedingt empfohlen werden.

Wandsbek. A. Richter.

H. Funcke, Methodisch geordnete Aufgaben zu Mehlers Hauptsätzen der Elementar-Mathematik. Berlin 1897, Georg Reimer. IV u. 96 S. 8. 0,60 M.

Wer nach des Verfassers Absicht dieses Heft in die Hand bekommen soll, darüber bin ich mir nicht klar geworden. Für die Hand des Schülers ist die Zahl der Aufgaben zu gering — auf 96 Seiten Aufgaben, noch dazu der Mehrzahl nach eingekleidete, aus der Planimetrie, Arithmetik, ebenen und sphärischen Trigonometrie, Stereometrie und analytischen Geometrie —, da würden sich bald Abschreibehefte von Generation zu Generation fortpflanzen. Also soll es der Lehrer gebrauchen? Zwar werden die älteren Lehrer die nach dem Titel dargebotene Bequemlichkeitsbrücke nicht mehr nötig haben. Aber der jüngere, etwa der an eine kleinere Lehranstalt verschlagene, wo er der einzige Mathematiker ist und deshalb oder aus anderen Gründen auf sich allein angewiesen ist, wird sich das Heft schleunigst anschaffen, auch wenn er nicht gerade nach Mehler unterrichten mufs; denn so sehr viel weichen ja die mathematischen Unterrichtsbücher in ihrem Lehrgange nicht von einander ab. Er wird es aber höchst wahrscheinlich sehr bald enttäuscht fortlegen und zu den in völlig genügender Zahl vorhandenen bewährten Aufgabensammlungen greifen. Die planimetrischen Aufgaben findet er dort eben so gut und noch manche auch ihm willkommene Anleitung dazu; auch wird er manche hier gebotenen Konstruktionsaufgaben nicht wählen, weil sie für die angegebene Stufe zu schwer sind. Für die Arithmetik sollte man, da die Anzahl der Aufgaben nicht grofs ist, Musteraufgaben erwarten, wenigstens in den nicht eingekleideten und, wie in der Vorrede ausdrücklich verlangt wird, ein Fortschreiten vom Leichten zum Schwereren. Aber da sind nur vier Quadratwurzelaufgaben gegeben, von denen zwar eine

noch durch verschiedenes Abstreichen von Dezimalstellen in sieben andere verwandelt ist, und keine dieser Aufgaben giebt in der Wurzel irgendwo eine Null, während doch erfahrungsgemäſs die meisten Schüler ohne Hülfe nicht richtig weiter rechnen, sobald im Resultat eine Null erscheint, so daſs dieser Fall also besonders geübt werden muſs. Für die dritte Wurzel ist nur ein einziges Beispiel mit dem sonderbaren, gar nicht instruktiven Resultat 11 111 gegeben. Allerdings wird dieses Beispiel ebenfalls durch verschiedenes Abstreichen von Dezimalstellen noch sieben Mal variiert. Ferner ist noch eine rationale vierte Wurzel da und eine sechste, deren Radikand aber schon bei der Quadratwurzel, offenbar infolge eines Druckfehlers, irrational und auch ohne diesen Druckfehler bei der dritten Wurzel wieder irrational ist. Beispiele für die Grundrechnungen mit Wurzelgröſsen sind überhaupt nicht vorhanden. Ferner lautet von den Gleichungen ersten Grades Nr. 3a (einzeln gezählt die siebente) $\frac{14x-11}{21x-13} = \frac{10x+7}{15x-1}$ und giebt $x = \frac{51}{98}$; 8b lautet $\frac{10x^2+9x-9}{15x^2+16x-15} = \frac{13}{77}$ und giebt, nachdem links die einige Zeilen vorher in Erinnerung gebrachte Reduktion ausgeführt ist, $x = -\frac{166}{115}$, so daſs die Probe in die Hunderttausende geht. Die allererste Gleichung, in der Wurzelgröſsen vorkommen, giebt $x = \frac{89 + 28\sqrt{10}}{9}$. Solcher Beispiele lieſsen sich noch mehr anführen. Der Verfasser sagt in der Vorrede, uneingekleidete Aufgaben seien leicht aufzustellen. Mich dünkt, er hat sich das Aufstellen aber allzuleicht gemacht und auf gut Glück irgend welche Gröſsen zu Gleichungen zusammengeschrieben, ohne Rücksicht auf das Resultat und die Probe. Denn ich kann mir nicht denken, daſs er sich diese entsetzlichen Resultate zunächst ausgedacht und danach erst die Gleichung aufgestellt hat. Die ersten eingekleideten Aufgaben sind der Zinsrechnung entnommen, Nr. 2 bis 9 enthalten die Gröſsen nicht in bestimmten Zahlen, sondern in Buchstaben, C, p, Z, S, n. Eine spätere Aufgabe über Röhren, die einen Behälter je in einer gewissen Anzahl von Minuten füllen, giebt das Resultat: in $3\frac{57}{101}$ Minuten. Meines Erachtens müssen solche abschreckenden Resultate den Schülern das Lösen von Gleichungen, das ihnen sonst doch oft Vergnügen macht, gründlich verleiden. Was soll ferner unter den trigonometrischen Aufgaben die folgende: a und b zu berechnen aus $c = 317$, $\alpha = 50^0$, $\beta = 70^0$? Solches Zahlenbeispiel kann doch jeder Laie machen, und mit dem Mehlerschen Lehrbuch hat es gerade so viel und so wenig zu thun wie mit

jedem anderen beliebigen Lehrbuch auch. Wenn wenigstens die Zahlengröfsen so gewählt wären, dafs man für a und b ganze Zahlen erhielte! Anerkannt mufs werden, dafs unter den eingekleideten Aufgaben manche den Verhältnissen des praktischen Lebens entnommene sind, die man in anderen Aufgabensammlungen selten oder gar nicht findet; aber diese hätte der Verfasser ja im Programm oder in einer mathematischen Zeitschrift veröffentlichen können, um sie seinen Fachkollegen zugänglich zu machen. Wer aber heute, wo wir eine ganze Reihe von guten Aufgabensammlungen aus allen Teilen der Elementarmathematik haben, noch ein solches Buch herausgeben will, der möge sich erst fragen, ob er Neues oder Besseres oder wenigstens ebenso Gutes liefert, wie die bisherigen enthalten, andernfalls bleibe sein Buch lieber ungedruckt; denn dafs das bekannte tiefgefühlte Bedürfnis nach neuen Sammlungen noch vorhanden wäre, mufs entschieden geleugnet werden.

An Äufserlichkeiten rügen wir, dafs, trotzdem die Ministerial-Verfügung nun schon zwanzig Jahre existiert, Gramm und Mark noch nicht richtig abgekürzt sind (gr statt g, M statt ℳ), ferner dafs manche Aufgaben korrekter im Ausdruck sein sollten. Auch einige Druckfehler kommen vor.

Verden. O. Meyer.

A. Kerner von Marilaun, Pflanzenleben. Zweite, gänzlich neu bearbeitete Auflage. Band I: Gestalt und Leben der Pflanze. Mit 215 Abbildungen im Text, 21 Farbendruck- und 13 Holzschnitt-Tafeln. Leipzig und Wien 1896, Bibliographisches Institut. X u. 766 S. In Halbleder gebunden 16 M.

Die moderne Forschung, beherrscht von dem Wunsche, die Ursachen aller Erscheinungen klar zu legen, begnügt sich nicht mehr mit der Kenntnis des Werdens der Zellen, der Anordnung verschieden gestalteter Zellformen, der Ausbildung ihrer Zellkörper, der Veränderungen, welche die Zellhaut erfährt, sondern wir fragen heute: Welche Aufgabe kommt den verschiedenen Körpern zu, die sich in dem Protoplasma ausbilden? Warum verdickt sich die Zellhaut hier gerade so und nicht anders? Welche Bedeutung haben alle diese so abweichend gestalteten engen und weiten Röhren und Kanäle? Welche Rolle spielen die eigentümlichen Mündungen dieser Kanäle, und warum sind diese Mündungen an den verschiedenen Pflanzen unter geänderten äufseren Verhältnissen so mannigfaltig verteilt und gestaltet? Wir begnügen uns nicht mehr, festzustellen, wie die Anlage eines Pflanzengliedes auswächst, hier sich mächtig ausbreitet und vielfach zerspaltet oder aber zurückbleibt und verkümmert, sondern wir fragen, warum hier die eine Anlage sich wuchernd entwickelt, die andere von ihr unterdrückt wird. Nichts ist da für unsere Neugierde ohne Bedeutung, weder die Richtung, Dicke und Gestalt der Wurzeln noch die Form der Früchte und

Samen; und wir setzen voraus, dafs selbst jeder Stachel, jede Borste und jedes Haar eine besondere Aufgabe zu erfüllen habe. Aber auch die Beziehungen der abweichend ausgebildeten Organe eines und desselben Pflanzenstockes zu einander und nicht weniger die gegenseitigen Beziehungen gesellig wachsender Pflanzenarten sucht man zu erklären. Mit diesen Worten stellt der Verfasser das Ziel seines Buches dar, und an anderer Stelle fügt er hinzu: Die Pflanze baut nichts Überflüssiges und Zweckloses, und kein Haar, ja keine Zelle wird für nichts und wieder nichts ausgebildet. Wie viel Gebilde, welche vor einem Dezennium noch rätselhaft waren, sind heute als unentbehrliche Glieder einer Kette von Einrichtungen auf das genaueste bekannt und in allen Einzelheiten aufgeklärt. Die Strömung unserer Zeit geht ja vorzüglich dahin, die Gestalten nicht nur als stumme Rätsel der Natur zu betrachten und zu beschreiben, sondern sie in ihrem Wert als Teile eines lebendigen Wesens zu erfassen.

Vor einem Dezennium ist die erste Auflage des vorliegenden Werkes erschienen. Die gewaltigen Fortschritte in der Kenntnis vom Leben der Pflanzen, von der Bedeutung der einzelnen Organe und Formen haben eine vollständige Neubearbeitung nötig gemacht. Eine grofse Summe geistiger Arbeit ist darin niedergelegt. Dem Fachmann wie dem Laien wird das Studium des nach Inhalt und Form gleich vortrefflichen Werkes viele Anregung und hohen Genufs gewähren. Ich kann es mir nicht versagen, auf einige Abschnitte besonders aufmerksam zu machen. So bieten viel Interessantes die prächtigen Schilderungen der fleischfressenden Pflanzen und der Schmarotzer, wie überhaupt die Darstellungen der Nahrungsaufnahme der einzelnen Pflanzengruppen. Zur Sicherung der Zufuhr des fast wichtigsten Nahrungs- und Betriebsmittels, des Wassers, haben viele Pflanzen die wunderbarsten Einrichtungen. Wir lesen von Urnenblättern, in welche Luftwurzeln hineinragen, von hygroskopischen Salzkrusten, die aus der Luft das Wasser kondensieren können. Wir lernen die Mittel kennen, welche die Verdunstung und damit die fernere Zufuhr des Wassers auch in der feuchtesten Atmosphäre gewährleisten, während durch andere, z. T. sogar durch dieselben Einrichtungen selbst bei grofsem Sonnenbrande und trockener Luft einer übermäfsigen, ja, fast jeder Transpiration vorgebeugt werden kann. Auch dem Chlorophyll kann ein Zuviel an Licht und Wärme schädlich werden: da decken bald Haare, die nur Luft enthalten, besonders der Sonne ausgesetzte Pflanzen, bald ordnen sich im hellen Lichte die Chlorophyllkörner so, dafs sie nur wenig von demselben getroffen werden. Wo aber die Wärme zu gering, das Licht nicht intensiv oder nicht reich genug an roten und gelben Strahlen ist, werden häufig durch fluorescierende Farben Strahlen geringerer Schwingungsdauer in solche gröfserer umgesetzt. Gelbe, orange und rote Strahlen entstehen dadurch

aus den blauen, sogar Wärme aus Licht. So wirkt das Chlorophyll selbst, so das verschiedenfarbige Anthokyan und besonders kräftig das rote Erythrophyll. Das letzte ist die Ursache der roten Farbe so vieler Meerespflanzen, die im blauen Dämmerlichte leben. Bei anderen Pflanzen wird durch optische Vorrichtungen alles Licht auf eine Stelle zusammen gebrochen, an der dann das Chlorophyll sich befindet. Ein Beispiel ist das Leuchtmoos, dessen auffällige Erscheinung durch eine beigefügte Farbentafel vorzüglich veranschaulicht wird.

Eingehend sind die Mittel besprochen, welche die Festigkeit der Pflanzen und ihrer Teile gewährleisten und zugleich die Leitungsröhren für den Nahrungssaft vor Knickung und Zerreifsung zu schützen vermögen. Im wesentlichen sind es die Bast- und Holzgefäfsbündel, denen diese Aufgabe zufällt; kommt ja doch die Tragfähigkeit des Hartbastes jener des Schmiedeeisens, teilweise sogar des Stahles gleich! In Übereinstimmung mit den technischen Gesetzen liegen diese Bündel aufsen bei den Stämmen, welche die Last der Krone tragen, dem Anprall der Winde Widerstand leisten sollen. Wir finden sie fast in der Mitte bei den Wurzeln, die hauptsächlich auf Zugfestigkeit in Anspruch genommen werden. Besonders auffällige Anordnungen zeigen sie bei den Lianen. Sie sind ebenso den ganz besonderen Verhältnissen angepafst, unter denen diese Pflanzen leben, blühen und Frucht bringen, wie die mannigfachen Einrichtungen, durch welche sie ihre Stütze erfassen, sich in die Höhe erheben und dort fest halten können.

Eine prächtige Farbentafel von Ernst Heyn zeigt uns das Federgras in der Steppe Südrufslands. Die eine Spelze desselben ist von einer federförmigen Granne gekrönt, welche mit zweizeilig geordneten abstehenden Haaren besetzt ist. Sie umschliefst zusammen mit einer zweiten kurzen grannenlosen Spelze die kleine Frucht. Vom Winde fortgetrieben, fällt diese auf die Erde und bohrt sich ein wenig mit dem spitzen unteren gehärteten Ende der Spelze ein. Aufwärts gerichtete, elastisch biegsame, aber sehr steife Haare setzen nur dem Wiederherausziehen, nicht aber dem tieferen Eindringen Widerstand entgegen. Beim leisesten Windhauche wird die Granne bewegt, die Spelze zur Seite gedrückt. So mufs sie sich bald nach der einen, bald nach der anderen Seite tiefer in die Erde hineinbohren, und allmählich wird die Frucht fest verankert. Dies ein Beispiel für die Mittel, mit denen die Früchte und Samen an geeigneter Stelle festgelegt werden, nachdem dieselben Einrichtungen vorher oft, wie auch hier, dem Transporte gedient haben.

Die Bedeutung der Pflanzenwelt für die Gestaltung der Erdoberfläche wird in einem weiteren Abschnitte dargelegt. Winzige Flechten und Moose zerfressen und zersprengen ihre Unterlage von Kalk und anderem Gestein, ja sogar von Eisen, wie an

der grofsen Kettenbrücke beobachtet worden ist, die sich bei Budapest über die Donau spannt. Andere fangen Staub und Schlamm, und Moose, Flechten, Algen und Tange halten besonders mit ihren abgestorbenen Teilen diese mineralischen Teilchen so fest, dafs sie kaum von ihnen getrennt werden können. Schliefslich können auf ursprünglich nacktem Gestein höhere Pflanzen in den so gesammelten Erdschichten Fufs fassen. Jede Pflanze saugt aus dem Boden gerade die Nahrungsstoffe auf, die ihr dienen, und es ist eine bemerkenswerte Thatsache, dafs gleiche Pflanzen auf verschiedenem Boden gleiche Aschenbestandteile haben, verschiedene Pflanzen auf demselben Boden ganz verschiedene. Sterben die Pflanzen ab und verwesen sie, so bleiben die Nährsalze in den oberen Schichten des Bodens zurück, und so kann es kommen, dafs diese von einem Stoffe, der in dem unterliegenden Gesteine in kaum nachweisbarer Menge vorhanden ist, verhältnismäfsig ziemlich viel enthalten. Nicht nur Tiere, sondern auch Pflanzen können Kalkabsonderungen in solchen Mengen anhäufen, dafs man selbst im Süfswasser Bänke von einer Höhe bis zu 16 m gefunden hat. Ein Beispiel der noch mächtigeren unterseeischen giebt die Tafel Nulliporenbänke im Adriatischen Meer.

Oft wird als Unterschied zwischen Tieren und Pflanzen ausgesprochen, dafs die Tiere Sauerstoff ein-, Kohlensäure ausatmen, die Pflanzen umgekehrt. Das ist falsch: Neben der Assimilation der Kohlensäure atmen die Pflanzen gerade wie die Tiere Sauerstoff ein und ersticken, wenn derselbe ihnen fehlt. Und wie die Atmung der Tiere erzeugt auch die der Pflanzen Wärme, bei manchen genug, dafs sie Schichten von Schnee und Eis durchschmelzen können. So zeigt die Farbentafel bei S. 454 Soldanellen durch den Schnee hindurchgewachsen. Der Atmung der Pflanzen gleichwertig ist die Gärung, bei der nicht freier Sauerstoff aufgenommen wird, sondern derselbe sauerstoffreichen Verbindungen entrissen wird. So sagt Kerner in Übereinstimmung mit der jetzigen Lehre. Doch ist erst kürzlich von Untersuchungen des Professors Eduard Buchner in Tübingen berichtet worden, der beobachtet hat, dafs nicht nur die lebende Hefe, sondern auch der aus Hefezellen ausgeprefste zellfreie Saft die Fähigkeit besitzt, Zucker zu vergären. Wenn nicht etwa dieser Prefssaft doch noch lebende Zellsubstanz enthält, wäre damit die Lehre von der Gärung von Grund aus umgestofsen und hier die neue Auflage des vorliegenden Buches schon wieder durch neuere Entdeckungen überholt.

Die nicht mit anderen Naturkräften identische Kraft, deren unmittelbares Angriffsobjekt das Protoplasma ist und deren Wirkungen wir das Leben nennen, bezeichnet Kerner nach dem Vorgange früherer Forscher als Lebenskraft. Die Atome und Moleküle des Protoplasmas führen die Arbeiten, die das Leben

bilden, nur so lange aus, wie sie unter der Botmäfsigkeit der Lebenskraft stehen. Hört diese Botmäfsigkeit auf, so unterliegen sie den Wirkungen anderer Kräfte. Kerner setzt sich dabei mit den meisten neueren Forschern in Widerspruch; fast alle nehmen an, dafs alle Lebenserscheinungen auf die allgemein wirkenden Kräfte zurückzuführen seien. Doch hat es sich keineswegs feststellen lassen, vermöge welcher bekannten Naturkräfte die Tiere und Pflanzen nach dem Erlöschen des Lebens ganz andere Veränderungen erleiden als vorher, so dafs man wohl die Annahme einer besonderen Lebenskraft zugeben kann. Eine Erklärung ist freilich auch damit in keiner Weise gewonnen, um so weniger, als der Begriff einer Kraft ein recht unbestimmter ist, sei es, dafs man die Kraft definiert als die — unbekannte — Ursache, welche den Bewegungszustand der Materie ändert, oder gar ihre Komponenten X, Y und Z nur durch die Gleichungen $X = \frac{d^2x}{dt^2}$, $Y = \frac{d^2y}{dt^2}$, $Z = \frac{d^2z}{dt^2}$.

Nicht ganz einverstanden kann ich mich erklären, wenn Kerner S. 310 schreibt: „Man hat nicht unpassend die Nopalgewächse den Kamelen, den Schiffen der Wüste, verglichen, welche sich auch auf einmal mit gröfseren Mengen von Wasser versorgen, dann aber längere Zeit desselben ohne Nachteil entbehren können“. Die Nopalgewächse enthalten nämlich besondere Wassergewebe, die Wasser von einer Regenzeit bis zur anderen aufspeichern. Mancher Leser könnte dadurch in der alten wunderlichen, früher sogar in der Schule gelehrten Ansicht bestärkt werden, dafs die Kamele wirklich einen „Wassermagen“ hätten, während sie doch nur bei saftiger Pflanzenkost wochenlang das Wasser entbehren können. — Dafs die Knollen aus den Achseln der Laubblätter vom Scharbockskraut zur Fabel vom „Kartoffelregen“ (Seite 630) Anlafs gegeben haben, ist ein Versehen. Natürlich mufs es „Getreideregen“ heifsen. Der Ausdruck „Liegerstatt“ Seite 640 Zeile 7 v. u. erscheint ungewöhnlich und auffällig.

Einige Druckfehler habe ich bemerkt: So steht S. 157 Zeile 8 v. u. *Spirillum Obermeieri*, in der nächsten Zeile *Spirochaete Cholerae asiaticae*. Dabei wird hingewiesen auf die Abbildungen Seite 154, wo die betreffenden Spaltpilze aber umgekehrt *Spirochaete Obermeieri* und *Spirillum Cholerae asiaticae* genannt werden. Leunis schreibt *Spirochaete Obermeieri* und *Bacillus cholerae*. Seite 171 sind die Nummern 1 und 2 der Abbildungen vertauscht. Seite 335 Zeile 6 v. u. steht *Onobus* für *Orobus*. Seite 351 Zeile 9 v. o. fehlt das Komma hinter *wurzeln*. Seite 359 Zeile 10 v. o. mufs es heifsen 281 für 274. Im Register mufs

auf Seite 751 bei Dryandra floribunda 281 den Stern haben, nicht 358.

Die in grofser Zahl dem Buche beigegebenen Abbildungen sind vorzüglich geeignet, die Anschauung zu unterstützen. Alle, Farben- und Holzschnitttafeln wie die kleineren Abbildungen, sind in gleicher Weise gut, so dafs eine Hervorhebung einzelner nicht stattfinden kann. Nach Inhalt und Ausstattung ist das Buch durchweg wert, Brehms in gleichem Verlage erschienenem Tierleben zur Seite gestellt zu werden. Der Schule wie dem Hause kann es auf das wärmste empfohlen werden.

Seehausen in der Altmark. M. Paeprer.

---

1) Franz Engleder, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. 1. Abteilung: Die Tierkunde. Esslingen bei Stuttgart 1896, J. F. Schreiber. II u. 80 S. 8. 0,80 M.

Der Leitfaden ist gewissermafsen eine illustrierte Begleitschrift der für den Klassenunterricht berechneten „Wandtafeln der Naturgeschichte" desselben Verfassers. Er enthält jedesmal am Kopf einer Seite eine Tafel im verkleinerten Mafsstabe, darunter etwa eine halbe Seite Text, und wird daher denen willkommen sein, die nach den „Wandtafeln" unterrichten, sowie denen, die Einblick in die Beschaffenheit dieser Tafeln gewinnen wollen.

Es können hier nicht alle Abbildungen nach ihren Vorzügen und ihren zuweilen bemerkbaren Mängeln besprochen, sondern nur einige Einzelheiten aus Wort und Bild herausgegriffen werden. S. 46 wird der Menschenhai (Carcharias) beschrieben und seine Länge zu 10 m angegeben; diese Angabe pafst nicht für diesen, sondern für einen anderen Hai (Selache); ebenda wird gesagt „seine Eier sind lederartig", dies pafst wieder insofern nicht, als der Menschenhai lebendige Junge hervorbringt; es ist daher auch wenig zweckmäfsig, zur Abbildung des letzteren noch die vierzipfligen Eier des kleinen Katzenhaies beizufügen, — wenigstens war dann im Text auf den Unterschied hinzuweisen. S. 33 steht der, veraltete und neuere Systematik vermengende, Satz: „Tiere mit drei bis fünf Zehen und dicker Haut nennt man Vielhufer, Unpaarzeher oder Dickhäuter". Der ausgeatmete Hauch des Walfisches stellt sich im Bilde (S. 36) als ein imposanter Wasserfall dar. Dem Kondor wird hier, wie leider auch zuweilen anderwärts, die fabelhafte Flügelweite von 4 m zugeschrieben; es ist eigentümlich, wie derartige Angaben — welche nur einen Mangel an Schätzungsgabe von Gröfsenwerten verraten — trotz der Messungen Humboldts und Darwins sich noch immer auch in weitverbreiteten Lehrbüchern hartnäckig erhalten. Das Bild vom Straufs, S. 46, zeigt einen unförmlichen Klumpfufs. Dagegen zeigen viele andere Tafeln wohlgelungene Darstellungen.

2) F. Humpert, Leitfaden der Chemie und Mineralogie für Gymnasien. Mit 32 in den Text gedruckten Figuren. Berlin 1896, Leonbard Simion. II u. 47 S. 8. 0,60 M.

Der dargebotene Stoff ist in der mehrfach üblichen Weise um gewisse Hauptkörper gruppiert und gliedert sich in die Kapitel: 1. Luft, 2. Wasser, 3. Kochsalz, 4. Salpeter, Salpetersäure, Ammoniak, 5. Das Eisen und Eisenerze, 6. Quarz, Thonerde, Feldspat, Thon, 7. Schwefel und Schwefelverbindungen, 8. Der Kohlenstoff, 9. Kohlensaurer Kalk, Gips, 10. Atomtheorie. Die Anzahl der Leitfäden, die den Stoff in derselben Weise behandeln, ist bereits eine so grofse, dafs ein Bedürfnis nach einem neuen nicht vorlag, es sei denn, dafs ihm besondere Vorzüge in der Behandlungsweise oder in den Versuchen zu eigen wären. Derartige Vorzüge können wir aber dem vorliegenden Leitfaden nicht zusprechen. Die Behandlungsweise will zwar „induktiv" sein (S. III), ist es aber in einem strengeren Sinne — wonach möglichst einfach-aufbauend vorgegangen wird und unbekannte Elemente nicht als gegeben betrachtet, sondern durch den Gang der jeweiligen Untersuchung allmählich gewonnen werden — keineswegs. Gleich das erste Kapitel leidet in dieser Beziehung an wesentlichen Mängeln. So wird S. 4 das Natrium benutzt, ohne dafs ihm irgendwie eine Kennzeichnung beigegeben ist; allgemeine Begriffe, z. B. Reduktion (S. 5) werden dogmatisch aufgestellt, ohne aus einem Versuch abgeleitet zu sein; die so wichtige Einführung in die ersten Grundbegriffe der chemischen Verbindung und Mischung (S. 3) ist direkt als mifsglückt zu bezeichnen. Gerade für die Luftuntersuchung lagen so viele gute Muster vor, dafs die hier gebotene Behandlung einen Rückschritt bedeutet. In einigen anderen Abschnitten, z. B. Kochsalz, ist zwar die Darstellung etwas glücklicher, doch zeigt sie allenthalben Ungenauigkeiten und Mangel an Schärfe. Nach S. 2 bildet der eingeatmete Sauerstoff „mit der im Blute enthaltenen Kohle" die Kohlensäure. S. 38 erscheint inmitten der Kohlensäure und ihrer Verbindungen der wasserfreie Gips „Anhydrit"; bei näherem Zusehen erfährt man, dafs Kohlensäureanhydrid gemeint ist; es liegt jedoch kein Druckfehler vor, denn gleich danach ist noch von Schwefligsäure-Anhydrit die Rede; eigentümlicherweise ist später (S. 41) der wirkliche Anhydrit erwähnt, wird aber mit gebranntem Gips direkt identifiziert. S. 44 wird Magnesium den „alkalischen Erden" zugerechnet und Chrom (mit dem spec. Gew. 6,8) den „leichten Metallen (spec. Gew. unter 5)" eingereiht. — Anerkennenswert ist die Absicht, in die Krystallgestalten rote Achsen einzuzeichnen; die Ausführung ist aber ziemlich mangelhaft, indem das nachträglich aufgedruckte Achsennetz vielfach ungenau aufgesetzt ist, so dafs diese Figuren hinter gleichmäfsig schwarzen, aber genauen Figuren zurückstehen. Übrigens ist gleich die erste Figur, das Oktaeder, verzeichnet, indem das Achsennetz nicht in

Übereinstimmung mit dem des danebenstehenden Granatoeders ist; ferner ist, um den Begriff „Zwillingskrystall“ zu geben, bei der ersten Einführung in das reguläre System ein Zwillingskrystall aus dem monoklinen System dargestellt (S. 21); im ganzen sind auch die Darlegungen aus der Krystallographie wenig zweckentsprechend.

Der Preis des Buches ist allerdings ein geringer. Wenn es sich aber darum handelt, dem Unterricht einen möglichst geeigneten Leitfaden zu Grunde zu legen, so darf die Billigkeit nicht das allein Entscheidende sein.

Berlin. O. Ohmann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 34. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner

fand Dienstag nach Ostern, den 20. April 1897, zu Köln im Isabellensaale des Gürzenich statt.

Nachdem der Vorsitzende, Direktor Dr. Matthias (Düsseldorf), die Mitglieder, unter denen sich vom Provinzial-Schulkollegium Geh. Rat Deiters, die Schulräte Dr. Buschmann und Dr. Henning befanden, willkommen geheifsen, widmete er dem im Januar verstorbenen Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Stauder einen warmen Nachruf; er führte aus, dafs er damit nicht sowohl eine Pflicht konventioneller Pietät erfülle, als vielmehr einem Herzensbedürfnisse folge. Stauder, in Rheinhessen (Niederolm) geboren, vorgebildet in Mainz, nach Ablegung seines Probejahres in Mainz als Erzieher der Söhne des Fürsten Karl Anton von Hohenzollern thätig, kam 1857 nach Bonn, 1859 als Oberlehrer nach Köln ans Marzellengymnasium, dann als Schulrat nach Koblenz, 1875 (Okt.) als Hilfsarbeiter ins Ministerium. Von 1880 ab hatte er nach Bonitz' Abgang die allgemeinen Angelegenheiten zu bearbeiten, und von 1890 ab widmete er seine ganze Kraft den neuen Lehrplänen und Prüfungsordnungen; zum Lohne dafür wurde er zum Wirkl. Geh. Oberregierungsrat mit dem Rang der Räte I. Kl. ernannt; am 1. Januar dieses Jahres wurde ihm das Direktorium bei der Unterrichtsabteilung übertragen, am 19. Januar starb er. Schlichter Geist und schlichter Ton sei bei Stauder guter Geist und guter Ton gewesen, er habe praktischen Blick und ein glückliches Organisationstalent besessen. Er sei in erster Linie berufen gewesen, die Reform des Gymnasiums zu einem beruhigenden Abschlufs zu bringen. Wenigen habe er es damit recht gemacht, und von wenigen sei ihm dabei Anerkennung zu teil geworden, weder von den Realisten noch den Humanisten. Dafs er von den letzteren wenig Dank geerntet, habe ihn besonders betrübt. Und doch hätten wir, was von der alten Schule erhalten geblieben, Stauder zu danken. Besonders den Rheinländern habe Stauder nahe gestanden, nicht nur, weil seine persönlichen Beziehungen daselbst so zahlreich waren, sondern auch weil er westliche Ungezwungenheit liebte. Mit Vorliebe habe er sich auch an den rheinischen Direktorenkonferenzen beteiligt.

Nachdem die Versammlung das Andenken Stauders durch Erheben von den Sitzen geehrt hatte, sprach Professor Alfred Biese (Koblenz) über das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule. In einem

ersten Teile beleuchtete der Vortragende den Begriff des Tragischen, im zweiten ging er dann zur Behandlung des Tragischen in der Schule über.

Er führte etwa Folgendes aus. Alle ästhetischen Begriffe seien schwankend, das Schöne, das Erhabene, das Tragische; der umstrittenste sei das Tragische. Der Kontrast sei das wirkende Moment beim Tragischen, der Gegensatz zwischen der Gröfse des Menschen und seinem Geschick; je höher der Mensch stehe, um so tiefer könne er fallen. Man frage, warum denn die edelsten Menschen, das Schönste und Herrlichste dem Untergang geweiht sei? Das Tragische sei verwandt mit dem Erhabenen; erhaben sei das Meer, die Heide, das Gebirge; das Erhabene erwecke zunächst Unlust, die sich bis zum Grausen steigern könne. Alles Tragische sei erhaben als Kontrast von Menschengröfse und Ohnmacht. Das Tragische stehe dem Rührenden nahe; es sei z. B. traurig, wenn der einzige Sohn seinen Eltern entrissen würde. Aber das brauche noch nicht tragisch zu sein. Erst durch den selbstthätigen Kampf werde das Traurige zum Tragischen erhoben. Der Kampf sei also neben dem Kontrast das zweite Moment.

Tragisch sei es also, wenn eine machtvolle Persönlichkeit im Dienste hoher Ideeen erliege. Das Tragische, wie es den Gipfel des Traurigen bedeute, beruhe auf dem Gefühl des Unmefsbaren. Dann ging der Redner genauer ein auf das Schaffen des Dichters, auf Schuld und Sühne und betonte, man habe sich durch das kriminalistische Suchen nach der Schuld des Helden das Verständnis der Tragödie geradezu verschlossen. Hierauf wandte er sich zu der Frage, wie es komme, dafs das Tragische, das nur niederdrücke, doch Genufs gewähre. Dieser Genufs komme bei der Tragödie nicht nur daher, dafs wir uns an der künstlerischen Form ergötzen; dafs wir die Gröfse des Helden bewundern, liege nicht blofs in dem Mitleid, sondern in einer ästhetischen Erscheinung. Es sei die Nötigung, unser Wesen zum Mafse der Dinge zu machen; wir begreifen ästhetisch nur das, was wir uns anpassen können. Wie könne es aber ein Genufs sein, mit dem Helden der Tragödie zu leiden? Angst und Bangen ergreife uns, und trotzdem enthalte dieses Mitleid, das wir mit dem Helden hätten, ein Lustgefühl. Indem wir nämlich mit dem Helden leiden, passen wir uns ihm an, alles Bittere und Herbe, das wir erlitten, tritt uns hier noch einmal vor die Seele. Das sei Genufs und gewähre Befriedigung.

Darauf wandte sich der Redner zu der Katharsis des Aristoteles. Im zweiten Teile des Vortrages stellte der Redner sich die Frage, wie der Lehrer den Sinn für das Tragische bei dem Schüler wecken und ihn damit zur Gottesfurcht führen könne. Schon auf der niedrigsten Stufe des Gymnasiums könne da viel geschehen. Schon der Sextaner müsse lernen nachzufühlen mit den Dingen, die ihm in Märchen und Sagen entgegenträten; denn auch der Sextaner erlebe schon etwas, das sein Herz schaudern mache. Darauf zeigte der Redner, wie der Schüler bis zur Prima hinauf nicht allein im Deutschen, sondern auch in der Geschichte und im sprachlichen Unterricht in den Begriff des Tragischen eingeführt werden könne; so würde auf der Unter- und Mittelstufe die Behandlung der Dramen vorbereitet. Darauf geht der Vortragende noch näher auf die einzelnen Dramen ein[1]).

Nachdem der Vorsitzende dem Redner für den Vortrag im Namen der Versammlung Dank abgestattet hatte, eröffnet er die Diskussion.

---

[1]) Der Vortrag ist oben S. 385 ff. im Wortlaut abgedruckt.

Direktor Jäger (Köln) meint, man beschränke sich am besten auf den zweiten Teil; auf den ersten Teil einzugehen, sei nur denen möglich, die sich mit dem Gegenstande näher beschäftigt hätten, ihn möglicherweise schriftlich bearbeitet hätten und sich auf die ästhetische Geometrie verständen. Er sagt, er seinerseits habe im Unterricht das, was in ihm selbst lebe, den Schülern, so gut es gehe, mitzuteilen versucht, z. B. bei der Lektüre des Herzog Ernst in Obertertia. Nachdem das Stück gelesen sei, habe er das Bedürfnis gehabt, den Schülern zu sagen, dafs wir hier eine Tragödie vor uns haben. Das neue Wort habe er dann zu erklären versucht, und zwar habe er für den Tertianerstandpunkt als tragisch das bezeichnet, was zugleich traurig und erhebend sei, und nun sei er mit den Schülern die einzelnen Personen durchgegangen, habe gesehen, was bei den einzelnen traurig, was erhebend sei, zuletzt was an der ganzen Handlung traurig und was erhebend: und so habe er wohl ungefähr geleistet, was der Vortragende verlange, d. h. für den Obertertianer. Auf eins müsse er noch die Aufmerksamkeit lenken, dafs nämlich das „Problem" oder der Begriff des Tragischen im geschichtlichen Unterricht sehr fruchtbar gemacht werden könne, bei der Behandlung des Alexander, Demosthenes, Hufs u. s. w., was er in einigen Sätzen ausführt.

Direktor Dr. Goldscheider (Mühlheim a. Rh.): Die Welt zeige manches Tragische, das nicht erhebend wirke; für uns solle nur das Tragische hervorgehoben werden, das erhebend wirke. In den Gespenstern von Ibsen werde nur das Zermalmende hervorgehoben, nicht das Erhebende, und das fände man auch sonst in der Litteratur und Geschichte, so im König Ödipus und auch in der Braut von Messina. Für die Schule komme das Tragische nur in Betracht in Bezug auf das Erhebende.

Direktor Dr. Evers (Barmen) geht ebenfalls auf den ersten Teil des Vortrages ein. Eine Richtung gehe dahin, das Zermalmen in den Vordergrund zu rücken; aber die Gegenwehr des Menschen sei der erhebende Punkt, an den die Pädagogik anknüpfen könne. Auch er will von der schablonenhaften Behandlung von Schuld und Sühne nichts wissen.

Nachdem sich noch Professor Feller (Duisburg), Provinzial-Schulrat Dr. Buschmann, Direktor Dr. Wehrmann (Kreuznach) und Direktor Dr. Matthias an der Debatte beteiligt hatten, trat die halbstündige Pause ein.

Nach derselben sprach Professor P. Meyer (M.-Gladbach) über das Thema: Aus dem Gebiete jenseit der Unterrichtsmethodik. Mit vielem Humor behandelte er die gehafste und geliebte Methodik, vor der sich alle beugten. Grofs sei das Gebiet der Methodik, aber es gäbe auch noch ein Gebiet, auf dem ihre Fahnen noch nicht wehten, ein Gebiet jenseit der Methodik. Er warnt vor der Allwirksamkeit der Methodik. Darauf wendet sich der Redner zur sogenannten ersten Formalstufe, sie wolle aus den im Kopfe des Schülers vorhandenen Vorstellungen diejenige hervorrufen, an die sich die neu zu bildende anschliefsen könne. Das sei aber keine Erfindung der neueren Methode, Sokrates habe schon nach ihr verfahren. Überhaupt würde es interessant sein, eine Geschichte der Formalstufen im Altertum zu schreiben. Darauf wendet sich Redner zu der Frage, was vorbereitet werden solle; das Neue, aber doch nicht alles Neue. Redner weist an zahlreichen Beispielen nach, wie unmöglich es sei, alles Neue vorzubereiten; oft sogar sei gar keine Vorbereitung auf das Neue möglich.

Nun käme die zweite Formalstufe, die Darbietung. Viel Neues müsse man geben ohne Apperceptionsstützen; das weist Redner sehr einleuchtend und drastisch an verschiedenen Stücken eines Lesebuches nach. Wolle man aber für alle neuen Vorstellungen die nötigen Apperceptionsstützen schaffen, so wäre das naturwidrig; denn auch die Natur biete immer Abwechslung; aufserdem würde ein solches Verfahren die natürliche Association hemmen; und drittens würde ein solches Verfahren seinen Zweck verfehlen; denn alle Verknüpfung könne sie doch nicht regeln. Darauf macht Redner die Anwendung auf die Praxis. Der Lehrer müsse wünschen, dafs dem Knaben auch andere Vorstellungskreise zugeführt würden, die die seinigen ergänzten. Ferner müsse die Thätigkeit des Lehrers der natürlichen Apperception Spielraum gewähren. Dann kommt Redner zu den philosophischen oder allgemeinen Aufsatzthemen der oberen Klassen. Er hält dieselben für notwendig, wenn dabei auch unreife Urteile herauskämen; denn diese Arbeiten seien doch selbständig und gewährten einen Einblick in die Veranlagung des Schülers.

In der kurzen Besprechung drückt Direktor Jäger (Köln) seine Freude darüber aus, dafs sich endlich einer gefunden habe, der dem überkünstlichen Wesen frisch und fröhlich in den Bart greife; die Gedanken, denen Meyer Ausdruck verliehen, hätten wohl viele gehegt; aber man habe nicht den Mut, sich das zu gestehen. Der Hauptgedanke von Meyers Vortrag, dafs sich sehr viel von selber mache, sei pädagogisch und didaktisch sehr fruchtbar. Man müsse nicht alles machen wollen. Direktor Matthias wünscht, dafs man den Hauptgedanken aus Meyers Vortrag auch bei der Unterweisung in den pädagogischen Seminarien berücksichtige.

Wegen vorgerückter Zeit wurde Nr. 4 der Tagesordnung: Thesen über den Unterricht in deutscher Grammatik (Oberlehrer Dr. Cramer, Düsseldorf) für die nächste Versammlung zurückgestellt.

An Stelle der satzungsmäfsig ausscheidenden Mitglieder Direktor Matthias (Düsseldorf), Direktor Petry (Remscheid), Professor Meyer (M.-Gladbach) wurden in den Vorstand gewählt: Direktor Kiesel (Düsseldorf), Direktor Scheibe (Elberfeld) und Professor Prenzel (Mörs).

Bei dem sich anschliefsenden gemeinsamen Mahl wie abends bei dem geselligen Zusammensein im Reichshof trat die Bedeutung dieser Versammlungen, die jetzt gleichsam in die Vollreife des Mannesalters, in ihr 35. Lebensjahr getreten sind, wieder recht zu Tage. Die rheinische Lehrerwelt besitzt an ihnen ein Mittel gegenseitigen Gedankenaustausches, persönlichen Sichnahetretens, vor allem freier Aussprache über alle Erscheinungen und Strömungen auf dem Schulgebiete. Eine solche Gelegenheit ist aber auch der Schulregierung erwünscht, die sich stets hat angelegen sein lassen, lebendige Fühlung mit diesen freien Versammlungen zu halten.

Köln. A. Flofs.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin. Berlin 1897. 109 S. 4. — Enthält sieben wissenschaftliche Abhandlungen aus verschiedenen Gebieten.

2. E. F. Bischoff, Biographisch-bibliographische Beiträge zur Schulgeschichte des Nicolaigymnasiums in Leipzig. Progr. Leipzig 1897. 76 S. 4.

3. R. Gottschaldt, Kants Stellung zur Entwickelungslehre. Progr. der Pfeifferschen Erziehungsanstalt Jena 1897. 18 S. 4.

4. H. Eichhoff, Zwei Schriften des Basilius und Augustinus als geschichtliche Dokumente der Vereinigung von klassischer Bildung und Christentum. Progr. Kgl. Domschule Schleswig 1897. 21 S. 4.

5. Schellert, Philipp Melanchthon. Rede zur Gedächtnisfeier am 16. Februar 1897. Progr. Karls-Realgymnasium zu Bernburg 1897. 6 S. 4.

6. F. Drosihn, Deutsche Kinderreime und Verwandtes, aus dem Munde des Volkes vornehmlich in Pommern gesammelt. Nach dem Tode Drosihns herausgegeben von C. Bolle und F. Polle. Leipzig 1897, B. G. Teubner. 209 S. 8. kart. 2 M.

7. E. Labes, Einige Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft. Progr. Rostock 1897. 22 S. 4.

8. Chr. F. E. Meyer, Philologische Miscellen, 2. Teil. Progr. Herford 1897. 20 S. 4.

9. Bibliotheca paedagogica. Verzeichnis von Werken der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, von gangbaren Schulbüchern, Wörterbüchern, Atlanten, Musikalien etc. sowie der neuesten Lehrmittel auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts. Ausgegeben von K. F. Koehler, Buchhandlung in Leipzig. 96 u. 37 S. gr. 8. — Vorangeht 1. Das höhere Schulwesen im Königreich Württemberg 11 S.; 2. Pädagogische Rückblicke auf das Jahr 1896 mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Litteratur 15 S.

10. J. K. Fleischmann, Jesuitenpädagogik und Jesuitenschulen. 24 S. (S.-A. aus dem Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein.)

11. G. Bötticher und K. Kinzel, Geschichte der deutschen Litteratur mit einem Abrifs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik. Zweite, verbesserte Auflage. Halle a. S. 1897, Buchhandlung des Waisenhauses. XII und 178 S. 1,80 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1895 S. 20.

12. Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache. Festgestellt durch einen Arbeitsausschufs der deutschen Stenographensysteme. Herausgegeben unter Mitwirkung anderer von F. W. Kaeding. Lieferung 1 und 2. Steglitz bei Berlin 1897, Selbstverlag des Herausgebers. 96 S. Lex.-8. Vollständig 22,50 M, in Halbfr. geb. 25 M, Doppellieferung 3 M. — Aus einer Arbeit, an der 1320 Personen sich 5 Jahre hindurch beteiligt

haben, weist das Werk an einem gewaltigen, den Umfang der Bibel 14 mal übertreffenden, aus den verschiedensten Gebieten gewählten Sprachstoffe nach, wie oft derjenige, der das vielgestaltige Werkzeug der deutschen Sprache braucht, gleichsam diesen oder jenen Teil desselben in Bewegung setzt.

13. K. Brandt, Aufstellung eines Kanons der in der Prima zu lesenden Briefe Ciceros. 6 S. — G. Legerlotz, Aus Heimat und Fremde. Nach- und Umdichtungen. 8 S. Progr. Salzwedel 1897. 4.

14. A. Rademann, Adnotationum ad Sophoclis Oedipi Tyranni v. 863—910 specimen. Progr. Kottbus 1897. 14 S. 4.

15. Pages choisies des auteurs contemporains. Jules Claretie (Bonnemain). Paris 1897, Armand Colin et Cie, éditeurs. XIV u. 359 S. 3 fr. 50 c.

16. Chapters on the Aims and Practice of Teaching. Edited by F. Spencer. Cambridge 1897, at the University Press. VIII und 284 S.

17. P. Wehrmann, Friedrich der Grofse als Kolonisator in Pommern. Progr. Pyritz 1897. 29 S. 4.

18. B. Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern. Für Haus und Schule bearbeitet. Zweite Auflage. Mit 84 Illustrationen. Leipzig 1897, B. G. Teubner. XIII u. 234 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1896 S. 173.

19. Deutsche Nationalfeste. Heft 1 der „Mitteilungen und Schriften des Ausschusses für deutsche Nationalfeste“ ist soeben bei Oldenbourg in München erschienen (37 S.). Es enthält in gediegener Ausstattung die „Grundlegenden Verhandlungen in Berlin, am 31. Januar 1897“ und bietet dem deutschen Volke in der Form, wie diese Verhandlungen sich abgespielt haben, ein treues Bild dar von den Zwecken und Zielen, die mit der Einrichtung deutscher Nationalfeste verfolgt werden.

Eine von Idealen getragene Stimmung durchweht die „Verhandlungen“, und wir können unsere Leser nur auffordern, sich mit ihrem Inhalte bekannt zu machen. Selbst diejenigen, die der Sache skeptisch gegenüberstehen, werden gutthun, die stenographisch aufgenommenen Reden zu lesen.

Wie wir hören, werden die nächsten Hefte, die in rascher Folge erscheinen sollen, den Aufruf, die Frage des Festortes, die Einrichtung der Feststätte, die Beteiligung von Turnen und Sport, sowie eine Anzahl anderer auf die „Nationalfeste“ bezüglichen Fragen behandeln.

20. A. Riedler, Die Ziele der technischen Hochschule. Berlin 1896. 20 S. gr. 4. (S.-A. aus der Zeitschr. des Vereins deutscher Ingenieure Band 40.)

21. M. Baltzer, Weiterer Bericht über den im Jahre 1892 begonnenen Versuch des griechischen Unterrichts. Progr. Schwetz 1896. 20 S. — Der Aufsatz bildet die Fortsetzung zu der Progr.-Abhandlung Schwetz 1893, in welcher von Gronau das Verfahren beschrieben wurde, den griechischen Unterricht ohne Zuhülfenahme eines Lesebuches mit der Lektüre von Xenophons Anabasis zu beginnen. Baltzers „weiterer Bericht“ ist sehr lesens- und beachtenswert.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Ausführung der neuen Lehrpläne.

Je hitziger in den letzten Jahren der Kampf um die Stellung entbrannt war, welche dem Oberlehrer unter den Staatsbeamten einzuräumen ist, je erbitterter um Rang und Einkommen gestritten worden ist, um so mehr ist die Besprechung der Lehrpläne von 1892 zurückgetreten. Zwar der Umstand, dafs diese Pläne trotz Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen hier so, dort anders ausgeführt werden, die Erklärung, welche von mafsgebender Seite verlautete, dafs die Lehrpläne nur Weisungen, nicht bindende Vorschriften sein sollten, deutet fast darauf hin, dafs den jetzt geltenden Lehrplänen nur ein kurzes Dasein bestimmt sein wird. Die „Reformer" sind auf allen Seiten im Vorrücken, und ehe noch der Erfolg ihrer Thaten erwiesen ist, wird von den Vorzügen ihrer Neuerungen so nachdrücklich und überzeugt gesprochen und geschrieben, dafs es eigentlich wunder nehmen mufs, wenn den augenblicklich bestehenden Einrichtungen überhaupt noch das Dasein vergönnt wird. Täuscht nicht alles, so wird eine säuberliche Scheidung zwischen Gymnasium und Realschule, nicht die Einheitsschule das Ergebnis sein. Freilich wird die Generation sehr zu bedauern sein, die Schulen zugewiesen wird, auf die sie nicht gehört. Es ist eine genugsam betonte Thatsache, dafs die Schulreform die Vorherrschaft der Gymnasien zu brechen suchte, indem sie ihre Zahl beschränken wollte, dafs klar und deutlich ausgesprochen wurde, wie die Auffassung vergangener Tage nicht mehr zutreffe, dafs jede Stadt, wenn überhaupt eine höhere Schule, zunächst ein Gymnasium haben müsse. Die Fülle von Gymnasien, wie sie Ende der sechziger, ganz besonders aber zu Beginn der siebziger Jahre begründet worden sind, hätte gar nicht erstehen können, wenn die Staatsbehörden den Magistraten nicht allzu freie Hand gelassen hätten. Es wäre den Bürgern vieler, vieler Städte von 8, 10 oder 15000 Einwohnern gar nicht in den Sinn gekommen, ein Gymnasium zu gründen, wenn sich die Vollanstalt nicht nur durch eine Klasse von der Realschule unterschieden hätte. Ist es heute anders? Wer die Schulprogramme oder andere statistische Zusammenstellungen durchsieht, erkennt, dafs die jüngste

Schulreform kaum ein oder das andere der kleinen Gymnasien beseitigt hat, dafs vielmehr auch mit den neuen Plänen in der alten Weise weiter gearbeitet wird. Thatsächlich sind die Lehrpläne von 1892 in manchen wichtigen Punkten 1897 noch gar nicht durchgeführt.

I.

Das preufsische Gymnasium, wie es Ludwig Wiese 1856 ausgestaltet wissen wollte, war eine Anstalt von sechs Klassen. Erfahrene Schulmänner wie Schrader[1]) sehen in den kombinierten Klassen, wenigstens in der kombinierten Prima geradezu einen Vorzug. Die neuen Lehrpläne führen kombinierte Klassen gar nicht auf, und doch haben noch heute im fünften Jahre nach der Umgestaltung des Unterrichts nicht wenige Gymnasien in Preufsen acht, ja einzelne nur sieben Klassen. Die Ausführungsbestimmungen fordern S. 68 in Sekunda nur die Trennung in Geschichte und Erdkunde sowie in der Mathematik. Das Lehrziel der Untersekunda mit der Abschlufsprüfung hat naturgemäfs zu einer fast allgemeinen Trennung der Sekunda gezwungen; aber nur da können die Ziele der Lehrpläne von 1892 voll und ganz erreicht werden, wo der systematische Aufbau des Lehrstoffs auch wirklich erfolgt, wo also auch die Primen geteilt sind. Von äufseren Gründen, endlich selbst die Primen zu teilen, dürfte vor allem schon der Mifsstand angeführt werden, der auch dem Lobredner der kombinierten Prima, Schrader[2]), nicht fremd ist, dafs ein Teil des ersten Quartals vielfach darauf verwendet wird, die untere Abteilung in den Gedankenkreis zu „heben", der in Prima sich findet, dafs das letzte Quartal die Unruhe der Reifeprüfung die untere Abteilung nicht zu ihrem Rechte kommen läfst. Aber viel, viel schwerer wiegt doch das Bedenken, dafs in einer kombinierten Prima gar nicht das geleistet werden kann, was die Lehrpläne fordern, dafs die eine Generation, die mit dem Pensum der Oberprima beginnt, geradezu geschädigt wird. Gehen wir die wesentlichsten Lehrgegenstände daraufhin durch. In der Religion schliefst sich die Lehraufgabe der Unterprima unmittelbar an die der Obersekunda an: auf die Erklärung der Apostelgeschichte folgt nach den Lehrplänen Kirchengeschichte und Erklärung des Evangelium Johannis. Diese klar vorgezeichnete Stufenfolge wird unterbrochen, wenn an die Apostelgeschichte die Glaubens- und Sittenlehre angeschlossen werden mufs. Im Deutschen beginnen bei kombinierter Prima für die eine Generation die Lebensbilder aus der Litteraturgeschichte mit der Neuzeit, während doch füglich an die Epik und höfische Lyrik, wovon

---

[1]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre (4. Aufl.) S. 368.

[2]) A. a. O. S. 280; was dort von halbjährigen Kursen gesagt ist, gilt nicht minder von jeder Klasse mit zwei abgestuften Abteilungen auch bei jährigem Kursus.

in Obersekunda gehandelt worden ist, das 16., nicht aber das 18. und 19. Jahrhundert sich anschliefsen sollte. In den alten Sprachen wird der Oberprimaner um vieles tiefer in Horaz und Tacitus eindringen können, auch um vieles leichter eine der gröfseren Reden Ciceros durcharbeiten — und sie sind noch immer wert, der heranwachsenden Jugend zu eifrigem Studium vorgelegt zu werden —, als wenn eine neu eintretende Abteilung auf Schritt und Tritt den Fortgang der Lektüre hemmt. Und gilt nicht dasselbe von Plato und Sophokles? Ist es nicht eine fast über die Kräfte des Unterprimaners hinausgehende Aufgabe, wenn er sich an den gröfseren Dialogen Platos, wie sie in Oberprima gelesen werden können und sollen, in die Ideenwelt des griechischen Denkers einleben soll? Dabei mag darauf noch nicht besonderes Gewicht gelegt werden, dafs bei kombinierter Prima der eine Jahrgang die Lektüre der Ilias mit der zweiten Hälfte beginnt. Alle diese Schwierigkeiten des ruhigen Fortschritts von Stufe zu Stufe werden von denen übertroffen, die sich ergeben, wenn die Kombination auch in der Mathematik und der Geschichte beibehalten wird. In der Mathematik beraubt die Kombination von zwei Klassen den Schüler geradezu des vollen, richtigen Abschlusses. Es ist doch mit voller Absicht geschehen, dafs der „Koordinatenbegriff" ganz ans Ende des Schulunterrichts gestellt, dafs der Unterprima die Stereometrie, der Oberprima aber der Abschlufs dieses Pensums zugewiesen wird. In den methodischen Bemerkungen zu der Mathematik steht (Lehrpl. S. 48): „Die strenge Einhaltung der Jahreskurse ist unerläfsliche Forderung". Heifst das auch die Jahreskurse einhalten, wenn ihre Folge umgekehrt wird? Erst die Schüler der obersten Klasse sollen in den „besonders wichtigen Koordinatenbegriff" eingeführt und ihnen in möglichst einfach gehaltener Darstellung einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte klar gemacht werden. Sind Unterprimaner wirklich Schüler der obersten Klasse? Und nicht anders steht es mit der Geschichte. Man sollte doch meinen, es sei selbstverständlich, dafs das Mittelalter vor der Neuzeit behandelt wird — o nein, bei kombinierter Prima springt der Unterprimaner, der sich eben in Obersekunda mit Augustus beschäftigen durfte, sofort ins 17. Jahrhundert: nach der landläufigen Verteilung des Lehrstoffs wird er sich mit der englischen Revolution befassen sollen, ohne auch nur das Geringste bisher von englischer Geschichte gehört zu haben. Es ist bekannt, wie sehr darüber gestritten wird, wie grofs das Mafs von geschichtlichen Kenntnissen ist, das der Unterprimaner noch von dem Pensum hat, das in Tertia in elementarer Weise durchgenommen ist, da ja in Obersekunda keine Gelegenheit und auch keine Zeit dazu da ist gelegentlich das frühere Pensum zu wiederholen, da ja nicht einmal in Untersekunda auf die Ereignisse Rücksicht genommen werden darf, welche in die Zeit vor 1740 fallen. Es

ist vollends ein grofser Unterschied, ob der Primaner, dem 'die sozialpolitischen Mafsnahmen der europäischen Kulturstaaten in den beiden letzten Jahrhunderten vor Augen geführt werden', den Werdegang des deutschen Volks bis zum 17. Jahrhundert eben kennen gelernt hat; es ist in der Geschichte Frankreichs vieles ohne Rücksicht auf die Hauptmomente der früheren Entwickelung gar nicht verständlich, und doch mufs in der kombinierten Prima ohne Rücksicht auf die mangelnden Vorkenntnisse des einen Jahrgangs dasselbe geleistet werden, was anderwärts bei geteilter Prima im systematischen Aufbau gewonnen wird. Von der Schwierigkeit bei gruppierenden Wiederholungen, die sich doch über das Gebiet der gesamten deutschen Geschichte erstrecken müssen, mag ganz geschwiegen werden. Der Erfolg[1]) hängt „in erster Linie von der Lehrerpersönlichkeit ab". Ist das wirklich der Fall? Sind nicht in erster Linie alle Hindernisse hinwegzuräumen, die sich dem methodischen Aufbau des Lehrstoffs entgegenstellen? Ist ein nur irgend denkbarer Grund dafür zu finden, Klassen mit verschiedenen Lehrpensen zu vereinigen — wenn es nicht die leidige Geldfrage ist? Quid leges sine moribus vanae proficiunt? Was sollen die besten Vorschriften, wenn sie nicht ausgeführt werden? Nicht die Anzahl der Schüler, sondern die Stufenfolge des Unterrichts drängt darauf hin, die Lehrpläne fordern neun Klassen — aber sind sie überall? Geradezu unerfindlich ist es, wie neuerdings darauf gehalten wird, dafs kein preufsisches Gymnasium mehr als 18 Klassen, also Doppelcöten enthält und doch nicht zugleich die notwendigere Bestimmung getroffen wird, dafs kein Gymnasium weniger als neun aufsteigende Klassen hat. Solange es noch achtklassige, ja siebenklassige Gymnasien giebt, steht der Lehrplan auf dem Papier. Was aber auf dem Papier steht, das kann keinen Erfolg haben. In früheren Jahrzehnten mögen die kleinen Vollanstalten möglich und nötig gewesen sein, um dem öffentlichen Wohle zu dienen, heute leiden wir unter der Überzahl von kleinen Vollanstalten, die das höchste Ziel erreichen wollen und nach den Ergebnissen der Reifeprüfung erreichen, aber nun und nimmermehr die freie, volle methodische Schulung bieten, wie sie die Lehrpläne von 1892 verlangen und bei der Eigenart der neuen Lehraufgaben verlangen müssen. Es mufs wunder nehmen, dafs noch niemand von denen, welchen das Wohl und Wehe der höheren Schulen am Herzen liegt, darauf gekommen ist, wie doch eine aus äufseren Gründen durchgeführte, aus inneren Gründen aber geradezu unmögliche Kombination von Klassen die Schüler überbürden mufs — daran brauchte ja eigentlich nicht erst erinnert zu werden, wie die in kombinierten Klassen unterrichtenden Lehrer überbürdet sein müssen, da sie ja zwei im Wissen erheblich von ein-

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen S. 42.

ander verschiedene Generationen vor sich haben. Soll da auch die Methode imstande sein, über alle diese Schwierigkeiten hinwegzuhelfen? Oder ist etwa das Schülermaterial in den kombinierten Klassen der Gymnasien von Kleinstädten — denn nur in kleinen Städten finden sie sich — besser? Nur allzuwahr ist des Dichters Wort: Im engen Kreis verengert sich der Sinn!

II.

Dazu ein Zweites. Die Lehrpläne von 1892 stellen mehr denn früher dem Lehrer die herrliche Aufgabe, seine Schüler zu erziehen, nicht nur den jugendlichen Geist mit idealem sittlichen Gedankeninhalt zu erfüllen, sondern auch sein Interesse nachhaltig anzuregen, setzen aber ausdrücklich (S. 70) hinzu: „Nicht minder hängt die Erreichung dieses Zieles von der Stärkung des Einflusses und der gesamten Wirksamkeit des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer besonders auf den unteren und mittleren Klassen ab". Also Klassenlehrersystem gegenüber dem Fachlehrersystem. Ist es durchgeführt? Soweit die Schulprogramme darüber Aufschlufs geben, mufs die Frage verneint werden, nur Anfänge sind gemacht. Wäre es anders, so würde Ahlheim [1]) ja irrtümlich darüber geklagt haben, wie noch immer das Deutsche losgelöst von anderen Unterrichtsfächern in der Hand eines Deutschlehrers erscheint. Und doch hat er nur allzusehr recht. Vor kurzem wurde ein neues Buch in dieser Zeitschrift [2]) vor allem dem jungen Lehrer in Prima empfohlen. Das weist doch wohl deutlich darauf hin, dafs noch immer der Unterricht im Deutschen selbst in Prima isoliert steht — und „die dem Unterricht im Deutschen gestellte Aufgabe ist eine aufserordentlich schwierige" (Lehrpl. S. 18). Es wäre in der That aufserordentlich viel gewonnen, wenn dem Klassenlehrer im Gymnasium mindestens drei Lehrgegenstände zugewiesen würden, wenn in eine Hand vielleicht der gesamte sprachlich-historische Unterricht gelegt würde. Der erziehliche Einflufs des Klassenlehrers, der täglich drei Stunden in seiner Klasse zu thun hat, wird ein ganz anderer sein, als er es sein kann, wenn er nur einzelne Unterrichtsgegenstände zu behandeln hat. Schulnachrichten aus dem Jahre 1896, die gerade zur Hand sind, ergeben, wie der eine Ordinarius z. B. in Unterprima nur Latein, daneben aber in Obersekunda Griechisch, der andere in Obersekunda Griechisch und in Untersekunda Latein zu erteilen hat. Es können gewifs äufsere und innere Gründe gelegentlich die Verteilung des Unterrichts einer Klasse unter Fachlehrer nötig machen, aber der erziehliche Einflufs des Klassenlehrers mufs da nur gering sein, wo der Lehrer mit einer nur geringen Stundenzahl bedacht ist.

---

[1]) Ahlheim, Zur Verbindung des deutschen und altsprachlichen Unterrichts in Unterprima. Lehrproben Heft 48 S. 34.

[2]) Oben S. 213.

Was soll am Gymnasium ein Mathematiker mit sechs Stunden wöchentlichen Unterrichts in der Klasse als Ordinarius? Müfste er nicht wenigstens eine Sprache oder ein weiteres reales Fach zugeteilt erhalten? Nur wer im Mittelpunkt des Unterrichts steht, wird und kann auf die Schüler Einflufs gewinnen. Und ist nicht die leidige Überbürdungsfrage gerade dadurch mit verschärft worden, dafs der Fachlehrer immer nur sein Fach im Auge hatte und die Arbeitskraft der Schüler gerade für sein Fach in Anspruch zu nehmen suchte? Nur dann, wenn der wichtigste Unterricht in einer Hand liegt, können die engen Beziehungen des sprachlich-historischen Unterrichts auf der einen, des mathematisch-physikalischen auf der andern Seite zur Geltung kommen. Unbegreiflich ist es, wie noch immer im lateinischen Unterrichte der Prima zwei Stunden Horaz, im griechischen zwei Stunden Homer vielfach getrennt sich finden, während doch unter den jetzigen Verhältnissen jeder verpflichtet sein sollte, von der dringenden Mahnung der methodischen Bemerkungen (S. 25) sich leiten zu lassen: „Prosaiker und Dichter neben einander zu lesen empfiehlt sich im allgemeinen nicht“. Auch bei sieben Stunden lateinischen Unterrichts auf der Oberstufe kann die Zerlegung in zwei Teile dem Unterrichte nur Schaden, jedenfalls keinerlei Förderung bringen, wie viel mehr da, wo in derselben Prima den altsprachlichen Unterricht vier Lehrer erteilen. Die Behandlung der griechischen Syntax vereinfacht sich da wesentlich, wo derselbe Lehrer auch die lateinische lehrt, überall werden sich die Analogieen begegnen. Dem Wechsel der Klassenlehrer von Jahr zu Jahr könnte leicht dadurch abgeholfen werden, dafs die Lehrer innerhalb derselben Stufe mit ihren Schülern aufrücken, etwa von Sexta bis Quarta, von Untertertia bis Untersekunda, von Obersekunda bis Oberprima, ein Verfahren, wie es, soweit sich dies aus den Jahresberichten ersehen läfst, an den Hamburger Gymnasien durchgeführt zu sein scheint. Manche Schwierigkeiten wird zwar dies Verfahren haben: es wird an die Lehrer selbst gröfsere Anforderungen stellen, da niemand mehr auf bestimmte Stunden sich beschränken kann, sondern zu seinem und seiner Schüler Frommen durch rege wissenschaftliche Arbeit sich frisch erhalten mufs. Wie es für den Lehrer nur ein Ansporn sein kann, wenn er weifs, dafs er zu Nepos, dann von Cäsar zu Livius, von Livius zu Tacitus, von Ovid zu Vergil, von Vergil zu Horaz gelangen mufs, wenn er weifs, dafs von den Elementen des Griechischen der Weg zu Xenophon und Homer führt, so wird der engere Zusammenhang der einzelnen Fächer und innerhalb dieses Zusammenhanges das Interesse der Schüler gewahrt. Man wende nicht ein, dafs dabei die Individualität des einzelnen Lehrers aufser acht gelassen wird: wer im Lateinischen unterrichten kann, mufs auch den griechischen Unterricht auf derselben Stufe erteilen können, mufs auch imstande sein, Deutsch

oder Geschichte zu lehren. Wird die Korrekturlast für den einzelnen Lehrer dadurch zu grofs, so kann ja durch Minderung der Pflichtstunden dem Lehrer und dem Unterrichte mehr genützt werden, als durch Zersplitterung der Thätigkeit des einzelnen. An mancher Stelle scheint• allerdings lediglich die mechanische Zahl den Ausschlag bei Aufstellung des Stundenplans zu geben; dafs es auch eine Theorie des Lektionsplans giebt, davon scheint nicht überall etwas bekannt zu sein. Nicht vielerlei Einflüsse sollten sich dem Schüler gegenüber geltend machen, sondern nur wenige. Wäre es nicht ein Gewinn, an Stelle von neun verschiedenen Klassenlehrern in den neun Jahren des Gymnasialkursus nur deren drei zu haben; wäre es nicht ein Gewinn, wenn in jeder Klasse der Klassenlehrer Tag für Tag wenigstens drei Stunden unterrichtete? Die Lehrpläne geben für diese Einrichtung die Weisung, aber die Ausführung unterbleibt. Das Fachlehrersystem mit seinen vielen Schattenseiten wird nicht beseitigt, äufserlich wird den neuen Lehrplänen Folge geleistet, in den Geist der Bestimmungen einzudringen, was doch den Erfolg allein sichern kann, darum sich zu kümmern, wird, so scheint es, an vielen Anstalten nicht für nötig erachtet. Und doch mufs darauf Bedacht genommen werden, durch Änderung des bisherigen Brauches das auszugleichen, was an Stundenzahl den alten Sprachen im Gymnasium verloren gegangen ist. Ist ferner das Deutsche Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, wie die Behörde erstrebt, so mufs auch der mit diesem Unterrichte betraut werden, der im Mittelpunkte der Klasse steht, aber nicht der, dessen Thätigkeit auf zwei oder drei Stunden wöchentlich in der einzelnen Klasse beschränkt ist; in den mittleren und oberen Klassen zumal sollte einem 'jungen' Lehrer dieser wichtige Gegenstand nicht mehr zuerteilt werden, um von anderen Schultern die Korrekturlast abzuwälzen. Nur dann, wenn wirklich der Klassenlehrer im Mittelpunkte des Unterrichts steht, nur dann wird er seinem 'Erzieherberuf' gerecht werden können — von einem Klassenlehrer, der täglich nur eine Stunde in seine Klasse kommt, zu verlangen, dafs er dem Geiste der Klasse eine bestimmte Richtung giebt, heifst Unmögliches verlangen.

III.

Endlich ein Drittes. Was die alten Sprachen an äufserer Bedeutung durch die Beschränkung der ihnen bestimmten Stundenzahl verloren haben, soll durch Ausdehnung und Vertiefung der Lektüre auf der oberen Stufe wieder gewonnen werden. Für die Prima wird vorgeschrieben, dafs sowohl die lateinische als auch die griechische Lektüre durch Privatlektüre ergänzt werden soll. Warum ist die Obersekunda ausgeschlossen? Diese Klasse ist die unterste der Oberstufe und hat seit Einführung der Abschlufsprüfung eine ganz besondere Bedeutung. Es gilt die, welche der

Reifeprüfung zustreben, zu tieferem Erfassen ihrer Aufgabe anzuleiten, es gilt ihre Arbeitskraft zu erhöhen und ihr Verständnis zu vertiefen, es gilt, sie in den Werken heimisch zu machen, deren Hoheit der Unterricht in Untersekunda ahnen liefs. Aber die Klassenlektüre vermag allein dieser Aufgabe nicht gerecht zu werden, insbesondere die Lektüre der Odyssee bedarf des Privatfleifses. Die Lehraufgabe der Obersekunda ist im ganzen nicht so grofs, dafs die Kräfte der Schüler übermäfsig angestrengt würden, wenn ihnen regelmäfsige Privatlektüre zugemutet werden sollte. Was der Unterprimaner leisten mufs, kann füglich auch der Obersekundaner leisten und es ist das auch in den Lehrplänen (S. 66) selbst ausgedrückt: „Eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre bildet auf den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit". Schon der Unterricht der Obersekunda, nicht erst der Prima mufs die Schüler hungrig und durstig machen — hat dann der Klassenlehrer den richtigen Einflufs, dann können wir Jünglinge bilden, deren Sehnen nach der Wissenschaft der Hochschule, nach der Freiheit des akademischen Studiums, nicht nach der Gesetzlosigkeit und Ungebundenheit des Nichtsthuns steht. Eine richtig geleitete Privatlektüre mufs bei aller Berücksichtigung der individuellen Freiheit planmäfsig darauf zielen, die Schullektüre zu ergänzen. Liefse sich dieses ideale Ziel in Obersekunda erstreben, in Prima erreichen, dann könnten wir auch vielleicht eine gröfsere Anzahl von Jünglingen ins Leben entlassen, welche zur Hochschule gehen, nicht geschickt werden. In Prima die Privatlektüre zu beginnen, ist zu spät, und es ist sehr zu bedauern, dafs die Lehrpläne S. 66 den oberen Klassen diese Privatlektüre zuweisen, S. 21 bz. 27 aber für Latein und Griechisch auf Prima beschränken. Für die deutsche Privatlektüre findet sich eine Beschränkung auf bestimmte Klassen nicht, hier wird auch eine wohlausgewählte Schülerbibliothek ganz von selbst zum fleifsigen Lesen locken, wenn anders die Schüler nur das geringste geistige Interesse haben. Gerade die Privatlektüre vermag vielleicht die heranwachsende Jugend von mancherlei Irrwegen zurückzubringen, vermag vielleicht den Sinn für Ideale wieder zu wecken, der thatsächlich im Schwinden begriffen ist, vermag den künftigen Jünger der Wissenschaft, den künftigen Fabrikherrn oder Grofskaufmann für Interessen zu erwärmen, die nicht unmittelbar mit seiner nächsten Lebensstellung zusammenfallen. Aber damit darf nicht bis Prima gewartet werden, auch die Obersekunda hat Raum dafür. Die Privatlektüre mufs nach dem Sinne der Lehrpläne, wie es S. 66 steht, auf alle oberen Klassen ausgedehnt werden. Keiner der Theoretiker[1]), die von der Privatlektüre gehandelt haben, be-

[1]) Z. B. Schrader a. a. O. S. 456 ff.; Schiller a. a. O. S. 457 ff.; Dettweiler in Baumeisters Handbuch III S. 211.

schränkt sie auf Prima. Die Obersekunda ist eine obere Klasse — der Umstand, dafs kein Schüler in diese Klasse kommen kann, ohne die Abschlufsprüfung bestanden zu haben, trennt die beiden Sekunden haarscharf von einander, nur der Name der Klasse ist geblieben, Lehraufgabe und Lehrmethode sind gänzlich verschieden. Mit der Abschlufsprüfung schliefst für die alten Sprachen das grammatische Pensum im wesentlichen ab; dafs nun auf der Oberstufe die vertiefte und erweiterte Lektüre den Schüler in das Heiligtum der antiken Gedankenwelt immer tiefer einführt, dazu mufs vor allem die lateinische und griechische Privatlektüre helfen, wie das private Studium unserer deutschen Klassiker nicht nur den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers erweitern, sondern die Jugend auch für die Schätze unserer Litteratur begeistern, für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröfse erwärmen soll (Lehrpl. S. 18). Wahrlich eine grofse, erhabene Aufgabe, die aber nur dann gelöst werden kann, wenn bereits die Obersekunda an ihrer Lösung sich beteiligt!

Nur der erste der von uns berührten Punkte ist nicht ohne weiteres durchzuführen — es gilt, alle Gymnasien mit mindestens neun Klassen auszustatten. Wir stehen in einer Zeit, da binnen kurzem zum zweiten Male an dem Bestande der kleinen Gymnasien gerüttelt wird, da mancher Patron sich die Frage vorlegen mufs, ob er imstande ist, auch ferner eine neunstufige Anstalt zu unterhalten; da wäre es angebracht, wenn die Staatsbehörde die unabänderliche Bedingung stellte: neun Klassen oder sechs Klassen! Möchte dann auch eine Anzahl kleinstädtischer Gymnasien in sechsklassige Anstalten zurückgebildet werden, wenn nur die Forderung der Lehrpläne erfüllt und das geboten wird, was im Interesse einer methodischen Durchbildung unserer Schüler dringend nötig erscheint. Die beiden anderen Punkte lassen sich leichter durchführen, wenn nur das Wohl der Gesamtheit über das Interesse des einzelnen gestellt, wenn nur versucht wird, den geistigen Gehalt der Lehrpläne in die Wirklichkeit umzusetzen, das, was auf dem Papiere steht, zur Wahrheit werden zu lassen. Wie die Verhältnisse jetzt liegen, werden diese Lehrpläne gar nicht so durchgeführt, wie es doch gefordert werden mufs, von nicht wenigen Anstalten heifst es geradezu: sint ut sunt aut non sint!

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

Beiträge zur Geschichte der Peisistratiden.

Für die Chronologie der Peisistratiden hat die Politie des Aristoteles neue Angaben, aber auch neue Rätsel gebracht. Daher weichen die Ansichten darüber weit voneinander ab. U. von Wilamowitz-Moellendorff (Aristoteles und Athen I S. 22) sagt z. B. von den Zahlen der Politie: „Das ist also vollkommener Unsinn, wohlbemerkt, in sich ist es widerspruchsvoll, und ich werde mich auf keinen Disput mit einer Kritik einlassen, die dem Aristoteles zutraut, eine sechsjährige Herrschaft ausdrücklich als kurz zu bezeichnen, nachdem er eben eine fünfjährige ohne Bemerkung hat passieren lassen". Cichorius dagegen (die Chronologie des Peisistratus, Sonderabdruck aus: Kleinere Beiträge zur Geschichte. Festschrift zum deutschen Historikertage in Leipzig, 1894) will die Angaben verwerten, wie sie dastehen, ohne Änderung einer einzigen Zahl, indem er von Herrschaft zu Herrschaft, von Verbannung zu Verbannung rechnet. Dabei erfüllt er aber die S. 14 von ihm selbst gestellte Forderung, „dafs die sich ergebenden Zeiträume sich mit den 14 Verbannungs- und 19 Herrschaftsjahren der *πολιτεία* decken", S. 18 nicht; denn hier bekommt er 16 Verbannungsjahre als Resultat (die 1. Verbannung 556/5—550/49, die 2. 550/49—540/39, also 6+10=16). Nach E. Meyer (Geschichte des Altertums II S. 773) ist keine chronologische Sicherheit im einzelnen zu erreichen, er stimmt Beloch (Rh. Mus. XLV 469) zu, der eine dreimalige Tyrannis für undenkbar erklärt. Ich kann nicht finden, dafs die von Beloch angeführten Gründe gegen eine dreimalige Herrschaft, wie sie doch von den Autoren klar dargestellt wird, überzeugend sind. Beloch sagt a. a. O.: „Aber ist Peisistratos wirklich zweimal verbannt worden? Es ist schon selten genug, dafs ein durch Revolution vertriebener Herrscher den Thron wiedergewinnt, besonders wenn es sich um einen nicht legitimen Herrscher handelt; dafs ihm das aber gar zweimal gelungen wäre, dafür möchte es schwer sein, in der Geschichte ein Beispiel zu finden". Schon das historische Beispiel Napoleons I. und noch mehr das Napoleons III., der trotz des Strafsburger und Boulogner Putsches Kaiser ward, spricht gegen Belochs Beweisführung. Und ein Mann wie Aristoteles erzählt seiner Quelle die zweimalige Verbannung des Peisistratos nicht nur einfach nach, er benutzt die Thatsache auch als Begründung für die Charakteristik der Peisistratidenherrschaft: Pol. XVI 9 *διὸ καὶ πολὺν χρόνον ἔμεινεν . . , καὶ ὅτ' ἐκπέσοι, πάλιν ἀνελάμβανε ῥᾳδίως.* Aristoteles wufste doch aber auch, wie es um vertriebene Herrscher bestellt war, er stand der Stimmung der Alten aufserdem näher als wir, und an Kritik läfst er es gewifs nicht fehlen. Wenn er nun keinen Anstofs an der mehrfachen Vertreibung nimmt, im Gegenteil sie als feststehende

Thatsache zu weiteren Schlüssen benutzt, so kann man jetzt die übereinstimmenden Angaben der Autoren unmöglich einfach über den Haufen werfen.

Übrigens behauptet auch U. Köhler (die Zeiten der Herrschaft des Peisistratos in der *πολιτεία Ἀθηναίων*, Ber. der Berl. Akademie 1892 S. 340): „Das Wesentliche ist, dafs die von Aristoteles überlieferten Regierungszeiten des Peisistratos nicht als historisch angesehen werden können".

Wie steht es jedoch mit Herodot und Aristoteles selbst? Um sie handelt es sich ja in erster Linie bei der Feststellung der Chronologie. Da ist es von Wichtigkeit zu konstatieren, dafs die Zahlenangaben bei den beiden Autoren unabhängig voneinander sind. Herodot genügte mit seinen gelegentlichen Zeitbestimmungen I 62, V 55 u. 65 keineswegs für den chronologisch genaueren Aristoteles. Letzterer rechnet nach Archontenjahren, er setzt in seiner Schrift eine Archontentafel in der Hand des Lesers voraus. Davon findet sich keine Spur bei Herodot. Daher ist denn die Art der Berechnung bei den beiden Autoren verschieden. Aristoteles rechnet 33 Jahre von der ersten Tyrannis des Peisistratos bis zu dessen Tode, 19 Jahre effektiver Herrschaft. Herodot berechnet die Gesamtdauer der Peisistratidenherrschaft auf 36 Jahre.

Die Unabhängigkeit in der Chronologie erhellt auch aus der Differenz Herod. V 55: *μετὰ ταῦτα* (nach dem Tode des Hipparchos) *ἐτυραννεύοντο Ἀθηναῖοι ἐπ' ἔτεα τέσσερα οὐδὲν ἔσσον* . . und Arist. Pol. XIX 2: *ἔτει δὲ τετάρτῳ μάλιστα μετὰ τὸν Ἱππάρχου θάνατον* . . . Darnach läfst Herodot den Hippias nach der Ermordung des Hipparchos noch volle 4 Jahre, Aristoteles in Übereinstimmung mit Thuk. VI 59 nur 3 volle Jahre regieren und schon im vierten vertrieben werden. Aristoteles hat die Tyrannengeschichte des Herodot ja überhaupt aus seiner Chronik oder Atthis durch mancherlei Detail bereichert, ganz besonders aber die Chronologie dieser Episode. Wenn also beide Autoren in den Zeitangaben voneinander unabhängig sind, so wird der in seinen Zahlen vielfach beanstandete Aristoteles wenigstens da Vertrauen verdienen, wo er mit Herodot übereinstimmt. Die Übereinstimmung ist aber in zwei Punkten vorhanden.

1) Nach Arist. Pol. XV 2 und Herod. I 62 herrschte völlige Übereinstimmung über die zweite Verbannung des Peisistratos, sie dauert 10 Jahre.

2) Nach Arist. Pol. XVII 1 sind von der ersten Tyrannis bis zum Tode des Peisistratos 19 Jahre in der effektiven Herrschaft verflossen. Letztere Angabe wird indirekt bestätigt durch Herod. V 65, wo die Gesamtherrschaft der Peisistratiden auf 36 Jahre angegeben ist. Denn da nach Arist. Pol. XIX 6 die Herrschaft des Hippias 17 Jahre beträgt, so währt die effektive

Regierung des Peisistratos 36 — 17 = 19 Jahre. Ich meine, wie die Chronologie der zweiten Verbannung, so wird auch die der effektiven Herrschaft des Peisistratos durch die Bestätigung des Aristoteles bei Herodot fest und verdient den Vorzug vor den 17 Jahren effektiver Herrschaft in der Politik (E 1315 b).

Gehen wir jetzt auf die chronologische Fixierung der gesamten Peisistratidenherrschaft ein, so ist zunächst längst Bekanntes zu wiederholen, nämlich:

Aus dem sicheren Jahre des Isagoras 508/7 ergiebt sich für die Vertreibung des Hippias 511/10; drei bis vier Jahre früher 514/3 fand die Ermordung des Hipparchos statt. 50 Jahre vor die Vertreibung fällt die erste Tyrannis des Peisistratos. Das ist längst bekannt und kürzlich wieder klargelegt von Wilamowitz, Aristoteles und Athen I S. 21 ff. und Busolt, Griech. Gesch. II[2] S. 311 Anm. 2.

Da ferner nach Arist. Pol. XVII 1 33 Jahre von der ersten Tyrannis bis zum Tode des Peisistratos vergehen, so fällt dieser Tod ins Jahr 528/7 (561/60 — 33 = 528/7).

Es fragt sich also nur noch, wie es sich mit der Dauer der mehrfachen Herrschaften und Verbannungen des Peisistratos verhält. Fest stand uns für die Gesamtdauer der effektiven Herrschaft durch die Übereinstimmung Herodots und der Politie die Zahl 19. Demnach bleiben für die Gesamtdauer der beiden Verbannungen 33 — 19 = 14 Jahre. Da aber ferner die zweite Verbannung nach Arist. Pol. XV 2 in Übereinstimmung mit Herod. I 62 10 Jahre dauert, so kommen auf die erste Verbannung 14 — 10 = 4 Jahre. Die zweite Herrschaft des Peisistratos konnte nur ganz kurz sein; zu der Motivierung mit der ehelichen Vernachlässigung bei Herod. I 62 stimmt die kurze Notiz des Aristoteles Pol. XV 1: *οὐ γὰρ πολὺν χρόνον διακατέσχεν, ἀλλὰ διὰ τὸ μὴ βούλεσθαι τῇ τοῦ Μεγακλέους θυγατρὶ συγγίγνεσθαι, φοβηθεὶς ἀμφοτέρας τὰς στάσεις ὑπεξῆλθεν·*

Die erste Herrschaft währte nach Arist. Pol. XIV 3 fünf Jahre. Die letztere Zahl bei Aristoteles wird niemand anfechten, die anderen sind bestätigt durch Herodot oder erschlossen durch Rechnung. Somit entsteht folgendes Resultat:

1. Herrschaft des Peisistratos	= 5 J.	= 561/0	bis 556/5
1. Verbannung „ „	= 4 J.	= 556/5	bis 552/1
2. Herrschaft „ „	kurze Zeit des J.		552/1
2. Verbannung „ „	= 10 J.	= 552/1	bis 542/1
3. Herrschaft „ „	= 14 J.	= 542/1	bis 528/7
Tod des Peisistratos		528/7	
Tod des Hipparchos		514/3	
Vertreibung des Hippias		511/10	

Bei diesen Ansätzen bleiben die Zahlen der Autoren stehen, abgesehen von Arist. Pol. XIV 1, wo mit Blafs *ΔΕΥΤΕΡΩΙ* in *δ'* = *τετάρτῳ* geändert wird, ferner von *ἔτει δὲ δωδεκάτῳ* (Pol.

XIV 4) und ἔτει μάλιστα ἑβδόμῳ (Pol. XV 1), die ohne Frage verschrieben sind. Das bei unserer Rechnung für den Anfang der dritten Herrschaft des Peisistratos angesetzte J. 542/1 stützt Wilamowitz a. a. O. I S. 24 noch durch die Chronik des Eusebius.

Noch eine andere chronologische Kontroverse mag berührt werden. Wann ist Hippias geboren, und erlebte er noch den Tag von Marathon? Nach Beloch (Griech. Gesch. I S. 328, Anm. 2 und Rh. Mus. Bd. 45 S. 471 Anm.) soll Hippias zwischen 560 und 550 v. Chr. geboren sein im Widerspruch mit Herod. I 62, wo Hippias schon nach der zweiten Vertreibung, also 552/1, als ausschlaggebender Berater des Vaters auftritt. Beloch begründet sein Datum für das Geburtsjahr des Hippias damit, daſs dieser 490 (Marathon) in höherem Alter stand; demnach würde bei einer früheren Datierung des Geburtsjahres, etwa um 570, das Alter im Jahre 490 zu hoch erscheinen. Umgekehrt lautet die Schluſsfolgerung bei Wilamowitz a. a. O. I S. 112: „Erwachsen waren die beiden Söhne um 555. Aber Hippias soll 490 im Heere des Datis gewesen sein: wenn er es war, war er ein Achtziger. Ich gestehe, daſs ich nicht erst jetzt die ganze Geschichte bei Herodot für Sage gehalten habe“. Zwingt nun die Quelle zu der einen oder andern Datierung? Steht Herodot I 61 (Hippias im Familienrate vertreten) und VI 102 (Hippias führt die Perser nach Marathon) in unlösbarem Widerspruch? Ich meine, nicht. War Hippias nach Herod. I 61 im Jahre 552/1 so erwachsen, daſs er zur Beratung über weitere Schritte des Vaters herangezogen wurde, so mag er immerhin 20 Jahre alt gewesen, also um 572 geboren sein. Dann würde er 490 im Alter von 82 Jahren gestanden haben. Undenkbar und unannehmbar ist das nicht. Kaiser Wilhelm I. und Moltke sah man in dem Alter beim Manöver noch im Galopp um die Bataillone sprengen. Will aber Zweifel und Kritik an der Herodoteischen Erzählung nicht ruhen, so muſs bei objektiver Abwägung der Bericht über den Familienrat als naturgemäſs und ohne gesuchte Pointe einwandsfrei erscheinen. Eher wird man die Teilnahme des greisen Hippias an der Bekämpfung seiner Landsleute durch den Erbfeind als charakteristische Tyrannenthat in Zweifel ziehen, zumal da der Feldzugsbericht wegen der Mitführung der Kavallerie und deren Nichterwähnung bei Marathon unlösbare Fragen offen läſst. Das Geburtsjahr des Hippias wird immerhin um das Jahr 570 anzusetzen und seine Anwesenheit bei Marathon nicht unbedingt abzuweisen sein.

Daſs über die Söhne des Peisistratos schon zu Thukydides' Zeiten verschiedene Meinungen herrschten, wuſsten wir aus Thuk. I 20: καὶ οὐκ ἴσασιν, ὅτι Ἱππίας μὲν πρεσβύτατος ὢν ἦρχε τῶν Πεισιστράτου υἱέων, Ἵππαρχος δὲ καὶ Θέσσαλος ἀδελφοὶ ἦσαν αὐτοῦ . . . Trotzdem muſste Arist. Pol. XVII mit der Angabe überraschen, daſs Peisistratos zwei eheliche Söhne, Hippias und Hipparchos, und zwei uneheliche, Iophon und Hegesistratos,

dieser mit dem Beinamen Thessalos, gehabt habe. Diese Angabe steht in Widerspruch mit Thuk. I 20 und Herod. V 94, da hiernach Hippias, Hipparchos und Thessalos eheliche Söhne des Peisistratos gewesen sind. Soweit ich sehe, verwerfen die meisten die Angaben des Aristoteles, z. B. F. Rühl Rh. Mus. XLVI 446 ff., B. Niese Hist. Zeitschr. Bd. 69 S. 45, Busolt a. a. O. II² S. 51; aber Wilamowitz a. a. O. I 112/3 sucht sie zu stützen. Der Versuch ist nicht gelungen. Denn die Annahme, dafs nur drei Söhne des Peisistratos in Athen gewesen seien, der vierte aber die Herrschaft in Sigeion erhalten habe und nie Athener geworden sei, ferner dafs Herodot durch den Doppelnamen des Thessalos getäuscht sei oder Iophon den klangvollen Namen des Bruders angenommen habe, erscheint doch zu gesucht. Da indes im Altertum bereits solche Meinungsverschiedenheit herrschte (z. B. Plutarch Cato mai. 24 nennt auch Iophon und Thessalos als Söhne der Argiverin), so wird die ganze Frage über Zahl, Namen und mütterliche Herkunft der Söhne nicht mit Sicherheit entschieden werden können. Nur so viel darf als ausgemacht gelten, dafs Hippias, Hipparchos und Thessalos Brüder von der ersten rechtmäfsigen Gattin, also eheliche Söhne des Peisistratos waren, da Thukydides (VI 55) diese drei Namen auf der ehernen Stele las.

Über die Verschwörung des Harmodios und Aristogeiton sowie über die Ermordung des Hipparchos galt bis dahin der im ganzen klare, ausführliche Bericht bei Thukydides (I 20 u. VI 55). Vergleicht man damit Arist. Pol. XVIII, so stellen sich grofse Abweichungen heraus. Bei Thukydides giebt Hipparchos den Anlafs, bei Aristoteles Thessalos; bei ersterem zeigt Hipparchos öffentlich keine Erbitterung, bei letzterem giebt Thessalos seinem Grimm öffentlich Ausdruck und schimpft auf Harmodios; bei jenem sind es nur wenige Mitwisser, bei diesem viele; bei jenem befindet sich Hippias auf dem Kerameikos bei diesem auf der Burg; bei jenem werden die Mitverschworenen sofort gefafst, bei Aristoteles erst nach der ausführlich geschilderten Folterung des Aristogeiton. Besonders polemisiert Aristoteles noch gegen die Angabe des Thukydides, dafs die Bürger mit Speer und Schild aufgezogen seien.

Diese Widersprüche sind zu grofs, als dafs man sie in Harmonie bringen könnte. Stahl (Rh. Mus. I S. 382 ff.) versucht es mit der Hypothese eines Zusatzes durch einen Leser. Das ist ein Radikalmittel, aber auch das hebt noch nicht einmal alle Bedenken. Wer beide Darstellungen ohne vorgefafste Meinung liest, mufs den Eindruck er- und behalten, dafs hier zwei ganz verschiedene Traditionen vorliegen. Ich bezweifle auch, ob P. Corssen (Rh. Mus. LI S. 231) recht hat, wenn er meint: „So setzt sich seine Darstellung aus drei verschiedenen Elementen zusammen, Bestandteilen des thukydideischen Berichtes, eigenem Besserwissen und abweichenden Nachrichten von dritter Hand“. Dann hätte

Aristoteles aus der Schilderung des Thukydides ein Zerrbild gemacht, und das ist ihm nicht zuzutrauen. Er kann an dieser Stelle unmöglich den Thukydides benutzt haben, vielmehr lag ihm eine ganz andere, eine oligarchische Quelle vor.

Welcher Schriftsteller aber hat das Richtige? Wilamowitz a. a. O. I S. 109 ff. zieht den Aristotelischen Bericht vor, andere wie z. B. Rühl, Corssen, Busolt weisen ihn zurück. Es ist keine Frage, die Darstellung des Aristoteles hat ihre Schwächen und Unwahrscheinlichkeiten, wie sie P. Corssen a. a. O. S. 231 ff. unbarmherzig aufgedeckt hat. Aber Corssen findet (S. 239) auch eine kleine Unwahrscheinlichkeit und ferner eine Diskrepanz (zwischen I 20 und VI 57) in der Erzählung des Thukydides. Die Unwahrscheinlichkeit wird darin gefunden, daſs die Aufregung über die Ermordung des Hipparchos, bei der das Volk zusammenlief, sich nicht ohne weiteres von dem inneren auf den äuſseren Kerameikos fortpflanzte, und ob wirklich der hier versammelte Festzug so lange in Unkenntnis des Vorgefallenen gehalten werden konnte, bis er entwaffnet war, da doch in ihm Mitwisser des Harmodios und Aristogeiton waren, die sie hatten davon eilen sehen. Die Diskrepanz besteht darin, daſs nach VI 57 Hippias, umgeben von den Speerträgern, den Zug auf dem äuſseren Kerameikos ordnet; man erhält den Eindruck, als sei die gesamte Garde und der gesamte Festzug auf dem äuſseren Kerameikos versammelt. Aber I 20 sagt Thukydides, kürzer berichtend, Hipparchos habe den Festzug geordnet, und zwar wird ihm ebenso ausschlieſslich die Leitung des Ganzen beigelegt wie VI 57 dem Hippias. Daraus schlieſst Corssen, daſs dem Thukydides bei der Abfassung seiner Einleitung das Bild, das er nachher von dem Tyrannenmord entwarf, noch nicht in allen Einzelheiten klar vor Augen stand, und daſs er dieses nicht fertig irgendwelcher Überlieferung entnehmen konnte, sondern es durch Prüfung und Schlüsse schaffen muſste.

Also stehen wir augenscheinlich an einem Punkte der Tyrannengeschichte, der schon zur Zeit des Thukydides und Aristoteles nicht mehr klarzulegen war. Thukydides (VI 54) sagt ja auch: *διηγησάμενος ἀποφανῶ οὔτε τοὺς ἄλλους οὔτε αὐτοὺς Ἀθηναίους περὶ τῶν σφετέρων τυράννων οὐδὲ περὶ τοῦ γενομένου ἀκριβὲς οὐδὲν λέγοντας.* So müssen wir uns denn mit dem begnügen, was übereinstimmend oder durch andere Angaben gestützt überliefert ist, wenn auch nur eine schwache Kreidezeichnung übrig bleibt.

Dessau. J. Plathner.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Herausgegeben von **W. Bartholomaeus.** Jährlich 18 Hefte. Preis halbjährlich 2 M. Band I, Neue Folge Heft 1: G. **Fröhlich, Die Sterne erster Gröfse am Himmel der Pädagogik. Die Grundlehren aller Pädagogik. Goldkörner aus der wissenschaftlichen Pädagogik.** 8. 13 S. 8. 0,40 M.

Die Sterne erster Gröfse sind Comenius, Rousseau, Basedow, Kant, Pestalozzi, Jean Paul, Sailer, Graser, Schleiermacher, Herbart; die von ihnen aufgestellten Bildungsziele werden kurz zusammengestellt. In einem besonderen Abschnitt wird die Herbartsche Pädagogik als die „wissenschaftliche" begründet. Die Grundlehren aller Pädagogik werden auf 2½ Seiten gegeben; den Rest des Heftes bilden die „Goldkörner" auf 3½ Seiten; der gröfste Teil wird von der Herbartschen Interessenlehre eingenommen.

Die Bestimmung des Heftes habe ich nicht recht verstehen können; für einen Anfänger ist es zu kondensiert, ein Kenner braucht es nicht; also für die grofse Zahl derer, die zwischen den Anfängen und der Kenntnis dieser Fragen stehen. Ob ihnen damit ein Dienst erwiesen wird?

Giefsen. Herman Schiller.

A. Nebe, Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands. Bielefeld 1897, A. Helmich. 39 S. 8. 0,75 M.

Die Schrift ist das siebente Heft des IX. Bandes der „Sammlung pädagogischer Vorträge", herausgegeben von W. Meyer-Markau, ein Beitrag zur Melanchthonjubelfeier. Die Feier liegt nun im Rücken, aber die Schrift verdient noch ferner gekannt und gelesen zu werden, sie gehört offenbar zu den Arbeiten, die in erster Reihe stehen. Verf. hat die Grenzen seiner Aufgabe scharf beobachtet, es gilt ihm, die unbestreitbaren Verdienste M.s um Wissenschaft und Schule darzustellen, die ihm schon bei Lebzeiten den schönen Ehrennamen praeceptor Germaniae eintrugen. Er geht von der Rede aus, mit der M. im Jahre 1518 sein Lehramt an der Universität Wittenberg antrat. In ihr entwarf der 21jährige Jüngling im wesentlichen das Bildungsideal, das nun mehr als 300 Jahre lang für die heimatlichen Lehranstalten mafsgebend geblieben ist

zum Segen für die Wissenschaft und zum Wohl des Vaterlandes. Ein aufserordentliches Bildungsglück hatte seit den frühsten Jahren dem wissenschaftlichen Entwicklungsgange M.s gelächelt, ihn zu der charaktervollen Persönlichkeit herangereift, die einen so mächtigen bestimmenden Einflufs auf die Wiedererneuerung der Kirche und die Gestaltung der modernen Bildung gewinnen sollte. Er fand den richtigen Weg aus den Irrgängen der geistlosen, öden Scholastik durch Anknüpfung an das Altertum, und dies nicht nur für die eigentlichen Schulfächer, sondern in gleicher Weise für die Rechtswissenschaft, Theologie, Medizin, Physik. „Aber ohne Kenntnis der fremden Sprachen kann man diesen Besitz nicht wahren. Bildung schärft nicht nur das Urteil, sondern ist auch den Sitten förderlich", so lautet der vielfach wiederkehrende Refrain seiner Reden. In seiner griechischen Grammatik traf er die Auswahl der Dichterstellen recht eigentlich nach ihrem ethischen Wert. Das Amt des Schulmeisters ist ihm ein Kriegsdienst, die Pädagogik eine Kunst. Seine zahlreichen Lehrbücher zeichnen sich durch Knappheit und Klarheit aus. — Weiter führt uns Verf. in M.s Haus- und Privatschule und entwirft uns ein ergreifendes Bild von dem Manne, an dessen Tische wohl elf Sprachen gesprochen wurden. Dann berichtet er über Kirchen- und Schulvisitationen, über die Organisation der höheren und niederen Schulen und erzählt, wie das durch M.s Pädagogik umgestaltete Wittenberg weithin vorbildlich wirkte; England und Frankreich suchen sich seiner Dienste zu versichern, selbst nach Venedig will ihn der Doge ziehen. Den Schülern und Lehrern in der Ferne bleibt er ein treuer Berater. An Dank und Ehren hat es ihm nicht gefehlt. Zum Schlufs bietet Verf. eine Übersicht über den unabsehbaren Kreis wissenschaftlicher Disciplinen, die M. in seinen Vorträgen behandelte, und spricht den Wunsch aus, dafs auch die Schule der Zukunft den idealen Sinn M.s und seine Gründlichkeit pflegen, nach seinem Vorbilde selbstlos und treu wirken möge.

Ich kann die durch die Spannung in der Darstellung, durch die höchst geschickte Anordnung des Stoffes ausgezeichnete Broschüre aufs beste empfehlen; aus den vielen angeführten Worten M.s im besonderen tritt uns das Bild seiner Persönlichkeit als des praeceptor Germaniae lebendig vor die Augen.

Stettin. A. Jonas.

H. Schiller, Der Stundenplan. Ein Kapitel aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie. (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen, I 1.) Berlin 1897, Reuther & Reichard. 69 S. 1,50 M.

Nach einer kurzen Einleitung, in der die Behauptung aufgestellt wird, dafs die scheinbar so äufserliche und vielfach noch für sehr mechanisch gehaltene Lrbeit, den Stundenplan zu machen,

nicht nur ein beliebiges Kapitel aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie sei, sondern eins der allerwichtigsten, ein fundamentales, behandelt der Verf. die beiden hauptsächlich in Betracht kommenden Fragen: 1. Der Schulanfang und der Schulschlufs sowie die dazwischen liegenden Unterbrechungen der Unterrichtsthätigkeit, S. 4—19; 2. Die Verteilung dieser Zeit auf die einzelnen Lehrgegenstände bezw. Unterrichtsthätigkeiten, S. 19—65 und giebt zuletzt einige „Normalstundenpläne“.

Im ersten Kapitel geht der Verf. von der in den letzten Jahren so viel behandelten „Ermüdungsfrage“ aus, berichtet kurz von den betr. Arbeiten von Kraepelin — die ja in den Kreisen der Lehrer an den höheren Schulen besonders durch den Aufsatz von G. Richter in den Lehrproben und Lehrg. 45 S. 1 ff. bekannt geworden sind — sowie von Erb, Burgerstein und anderen und kritisiert die angeblichen Ergebnisse der von diesen Hygienikern über Ermüdung u. s. w. angestellten Untersuchungen. Die Bedenken des Verf. dagegen gründen sich vornehmlich auf die Erwägung, dafs alle jene Versuche „dem gewöhnlichen Schulunterricht gar nicht entsprechen“, dafs also die auf sie begründeten und ohne Einschränkung und Korrektur auf die Thätigkeit in der Schule gezogenen Schlüsse durchaus der Wirklichkeit widerstreiten, was eingehend und klar dargestellt wird. Es wird dann die Frage des Schulanfangs besprochen und gefordert, dafs der Unterricht „für die drei ersten Schulklassen nicht vor 9 Uhr“ beginne, in den höheren früher, je nach den lokalen Verhältnissen. Dabei erklärt es der Verf. für eine „unverständige Mafsregel“ (S. 9), während des ganzen Sommersemesters den Unterricht um 7 Uhr zu beginnen, denn solch früher Anfang habe doch nur in der wirklich heifsen Zeit seine Berechtigung, also in der Regel nicht vor Pfingsten, und die Behauptung, dafs Änderungen in der Zeiteinteilung im Laufe eines Semesters die Schüler beirrten, sei „nichts weiter als ein Phantom“ (S. 10). Wenn der Verf. hinzufügt: „Am hiesigen Gymnasium (in Giefsen) beginnt der Sommerstundenplan, der übrigens erst 7¼ den Unterrichtsanfang ansetzt, seit langen Jahren erst um, gewöhnlich nach Pfingsten, und Irrtümer der Schüler bezüglich des Eintritts der Änderung sind meines Wissens noch nicht vorgekommen“, so kann ich folgende hiesige Erfahrung an die Seite stellen: An den hiesigen höheren Schulen beginnt der Unterricht im Sommer stets um 8, im Winter zum Teil auch, aber aus verschiedenen örtlichen Gründen vom 15. Nov. bis 15. Febr. um 9 Uhr. Da wird nun auf dem Stundenplan des Winterhalbjahrs nur die Bemerkung gedruckt den Schülern gegeben: „In der Zeit vom 15. Nov. bis 15. Febr. fällt der gesamte Unterricht eine Stunde später“, und die Sache wickelt sich ohne jede Störung und Schwierigkeit ganz regelmäfsig ab. Ich glaube also dem Verf. darin beistimmen zu können, dafs man „einer Schablone und einem Phantom zuliebe“ eine „gänzlich

unzweckmäfsige, ja gesundheitswidrige Mafsregel" nicht aufrechterhalten sollte.

In der schwierigeren Frage des Schulschlusses, womit es ja zusammenhängt, ob der ganze, oder doch der wesentlich geistige Thätigkeit, also Gehirnarbeit fordernde Unterricht auf den Vormittag verlegt oder auf Vor- und Nachmittag verteilt werden solle, und welche Pausen einzuschieben seien, entscheidet sich der Verf. in eingehender Erörterung der hygienischen Rücksichten und auf Grund seiner langen Erfahrung dafür, dafs die Zusammenlegung des eine angestrengtere geistige Thätigkeit erfordernden Unterrichts auf den Vormittag als Regel gelten solle. Dabei hat der Verf. aber, wie auch sein betr. Normalstundenplan zeigt, nur fünf Vormittagsstunden im Auge und verlegt Turnen, Singen, Zeichnen, Hebräisch und Englisch am Gymnasium in die Nachmittagszeit von 3—7. Dafs sich in solcher Weise ein zweckmäfsiger Stundenplan aufstellen läfst, ist ja einleuchtend, ebenso aber auch, dafs selbst solche Verteilung auch nur an den höheren Schulen kleiner Orte nicht immer durchführbar ist, wie der Verf. selbst S. 18 f. mit Recht betont. Aber auch an ganz grofsen Orten, wie z. B. Altona, ist aus örtlichen Rücksichten solche Einteilung unmöglich: hier z. B. mufs wegen der sehr weiten Schulwege und mit Rücksicht auf die vielen Schüler aller Klassen, die von verschiedenen Richtungen mit den Eisenbahnzügen kommen und gehen, womöglich aller Unterricht ohne Unterbrechung gegeben werden; so haben wir denn fast täglich sechs Stunden besetzt, von 8—2 oder 9—3 Uhr, und die gröfste Pause — 25 Min. — liegt nach der dritten Stunde (ähnlich ist es in unserer Nachbarstadt Hamburg). Der Turn- und der Gesangunterricht müssen in diese Zeit hineingelegt. und ebenso müssen andere fakultative Lehrgegenstände zwischen die Pflichtstunden geschoben werden, so dafs nur der wahlfreie Zeichenunterricht der oberen Klassen und ein paar hebräische Stunden im späteren Nachmittag liegen. Natürlich hat der Aufbau eines solchen Stundenplanes seine ganz besonderen Schwierigkeiten und kann nicht allen, nach hygienischen und anderen theoretischen Erwägungen aufgestellten Forderungen ganz entsprechen.

Für noch wichtiger erklärt der Verf. die Verteilung der Zeit auf die einzelnen Lehrgegenstände, die er darum auch noch viel ausführlicher und gründlicher behandelt. Das Ergebnis dieser eingehenden psychologischen und physiologischen Erwägungen und Erörterungen, deren Studium mir sehr wertvoll erscheint, ist S. 48 f. gegeben, wo nun dargestellt wird, welche Lehrgegenstände, und warum, in die einzelnen Stunden des Vormittags bezw. Nachmittags, die ja nicht sämtlich gleichwertig sind, zu verlegen und wie die Pausen einzuteilen sind. Dabei war mir besonders noch die Ansicht des Verfassers interessant, dafs es sich, „wenn für einen Gegenstand nur zwei Wochenstunden bestimmt sind, zur

Erleichterung der Verknüpfung empfiehlt, diese auf zwei nach einander folgende Tage zu legen, wenn man nicht vorzieht, sie unmittelbar hinter einander anzusetzen“. Der Verf. weist darauf hin, dafs in Frankreich „obligatorisch die Stunden für Geschichte, Geographie, Zoologie, Zeichnen u. s. w. statt in zwei getrennten in 1½ zusammenhängenden Stunden erteilt werden“, und dafs „in den obersten Klassen des Giefsener Gymnasiums seit vier Jahren derartige Zusammenlegungen versuchsweise durchgeführt und auf ihre Wirkung geprüft worden sind. Alle Schüler stimmten darin überein, dafs die häusliche Arbeit dadurch erleichtert und die Thätigkeit in der Schule vereinfacht werde; nach dem ersten Jahre wurden die Versuche weiter ausgedehnt, und die meisten Lehrer sowie die Schüler dieser Klassen wünschen keine andere Einrichtung mehr“. Es wäre gewifs interessant, auch anderswo Versuche in dieser Hinsicht anzustellen; freilich werden manche Lehrer schon grundsätzlich dagegen sein, weil sie dann ja nur einmal wöchentlich in diesen Fächern etwas „aufgeben“ können.

Im allgemeinen noch nicht geübt und anerkannt dürfte auch wohl die Praxis sein, die der Verf. nach seinen Erfahrungen empfiehlt, dafs die Lehrstunden von verschiedener Dauer, zuerst länger, allmählich kürzer sind, und dementsprechend vor den letzten Stunden die Pausen länger werden als früher am Morgen; doch soll keine Lehrstunde kürzer sein als 40 Minuten (S. 49 f.; vgl. S. 12).

Neben diesen, immer noch mehr das Äufsere betreffenden Dingen verlangt der Verf. nun aber, und gewifs mit vollstem Rechte, dafs auch in der Methode „die Psychologie zu ihrem Rechte komme“. Also soll „in allen Stunden, den sprachlich-historischen so gut wie den mathematisch-naturwissenschaftlichen, die Anschauung die Grundlage oder wenigstens ein unentbehrliches Hilfsmittel des Unterrichts werden“ (S. 50); der Unterricht mufs „Sachunterricht“ sein, sich nicht zu ausschliefslich an den Verstand wenden, sondern auch Gefühl und Willen berücksichtigen und befriedigen; es mufs Abwechslung in die Art der Thätigkeit treten, nicht blofs hinsichtlich der Aufeinanderfolge der einzelnen Lehrgegenstände, sondern auch in der Behandlung jedes einzelnen im Verlauf einer Lehrstunde (S. 52 f.). Endlich wird die Notwendigkeit rechter Konzentration lebhaft betont (S. 55 ff.), die am meisten dadurch gesichert werden kann, dafs durch den einheitlichen Geist des Lehrers die Verbindung der verschiedenen Fächer hergestellt wird, also durch ein wirklich durchgeführtes Klassenlehrersystem anstatt des Fachlehrertums. Dafs in dieser Hinsicht, trotz all dem Vielen und Unanfechtbaren, das schon darüber geschrieben ist, auch trotz der Mahnungen und Anweisungen der Behörden, noch gar vieles nicht so ist, wie es sein könnte und müfste, lehrt ja ein Blick auf die Stundenpläne und in die Schulnachrichten unserer höheren Lehranstalten. Noch

immer kann man es finden, dafs in den Händen des „Klassenlehrers“ nicht die meisten oder wichtigsten Lehrgegenstände der betr. Klasse liegen, ja dafs einzelne „Ordinarien“ nicht einmal täglich in „ihre“ Klasse kommen, dafs in manchen Klassen jedes Fach von einem anderen Lehrer gegeben wird, dafs nicht blofs in den oberen, sondern sogar in mittleren und unteren Klassen der deutsche Unterricht ganz allein in eines Lehrers Hand liegt, dafs selbst die lateinischen oder griechischen Stunden einer Klasse noch zwischen zwei Lehrer geteilt sind u. s. w. Dies zeigt hinlänglich, wie wenig noch die volle Erkenntnis von der grofsen Wichtigkeit rechter Konzentration in den hierfür mafsgebenden Kreisen durchgedrungen ist, und wie viel mehr bei der Verteilung der Fächer unter die Lehrer noch immer auf deren Neigungen und Wünsche oder auf andere Dinge Rücksicht genommen wird, als auf die wahren Bedürfnisse des Unterrichts und der Schüler. Darum wäre es gewifs aufs dringendste zu wünschen, dafs Schriften wie die vorliegende recht viele Leser finden, die dann aber auch ihre Ratschläge und Mahnungen zu befolgen suchen.

Nur beiläufig behandelt der Verf. (S. 21) das Turnen; aber die Bemerkung darüber: „Turnen führte durchaus keine Abnahme der Ermüdung herbei, sondern steigerte dieselbe vielfach, und zwar umsomehr, je intensiver der Unterricht im Turnen erteilt wurde“, wird gewifs in allen den Lehrerkreisen Zustimmung finden, die aus Erfahrung urteilen können. Auch mir scheint es ganz zweifellos, dafs Turnstunden nicht zwischen Lehrstunden liegen dürften; die Lehrstunde, welche unmittelbar auf eine Turnstunde folgt — bei intensivem Turnbetrieb, und solcher ist doch wieder zu wünschen —, hat sehr wenig Wert und Nutzen wegen der Ermüdung der meisten Schüler.

Die ausführliche Besprechung der vorliegenden Schrift mag von dem lebhaften Interesse zeugen, mit der ich sie gelesen habe; doch mufs ich schliefslich bemerken, dafs ich bei weitem nicht über den ganzen reichen Inhalt habe berichten können. Ich mufste mich mit dem Herausheben einzelner Punkte begnügen: möge es mir gelungen sein, dadurch recht viele Fachgenossen zum Studium der ganzen Schrift und zur Befolgung der in ihr gegebenen Ratschläge und Winke anzuregen!

Altona. W. Vollbrecht.

Heinze und Schröder, Aufgaben aus deutschen Dramen und Epen. VI. Bändchen: Aufgaben aus „Hermann und Dorothea“, zusammengestellt von Heinze; — VII. Bändchen: Aufgaben aus „Minna von Barnhelm“, zusammengestellt von Schröder; — VIII. Bändchen: Aufgaben aus „Die Braut von Messina“, zusammengestellt von Schröder. 87 bez. 89 bez. 90 S. gr. 8. Jedes Bändchen 0,80 M, kart. 1 M. Leipzig 1896, Engelmann.

Vorliegende drei Bändchen bilden eine wertvolle Fortsetzung zu den in dieser Zeitschr. 1895 S. 338 und ebenda 1896 S. 620 ff.

angezeigten und in ihrer Bedeutung für den deutschen Unterricht gewürdigten fünf ersten Bändchen. Mit grofser Freude hat es Rez. begrüfst, dafs der ursprüngliche Plan, Aufgaben aus den deutschen Dramen zusammenzustellen, eine Erweiterung erfahren hat, insofern als auch Aufgaben im Anschlusse an die in der Schule gelesenen Epen unserer Litteratur geboten werden. Der Lehrer des Deutschen in Sekunda wird das sechste Heftchen mit besonderer Freude willkommen heifsen, ebenso wie der deutsche Lehrer in Prima die Aufgabenzusammenstellung im Anschlusse an Schillers, in ihrer Bedeutung für den Unterricht noch viel zu wenig geschätzten „Braut von Messina", die Schiller (Handbuch der praktischen Pädagogik 3. Aufl. S. 352) mit Recht neben „Wallenstein" in den Mittelpunkt der gesamten Lektüre gestellt zu sehen wünscht, damit an diesen Dramen alles das, was der Unterricht an Einzelbegriffen herausgearbeitet hat, nochmals zusammengefafst und die Ausbildung des Begriffes des Tragischen nachgewiesen werde. In dieser Hinsicht sind für den Lehrer aus dem Schröderschen Buche besonders die Abschnitte C: „Verhältnis des Dramas zur antiken Tragödie", und I b „Zusammenstellungen mit Heranziehung anderer Dichtungen" [„König Ödipus" — „Wallenstein" — „Iphigenie"] recht wertvoll. Das Buch bietet 65 ausführliche Dispositionen und 226 Aufgaben zur Auswahl. Ebenso brauchbar ist Schröders Aufgabenzusammenstellung im Anschlusse an „Minna von Barnhelm". Neben 70 Stoffanordnungen werden hier 213 Aufgaben zur Auswahl geboten. Rez. hat dieses wie das folgende Heftchen im Unterricht zu benutzen Gelegenheit gehabt und spricht den Herren Verfassern seinen Dank aus für die Förderung der Arbeit in der Vorbereitung für die Stunde als auch im Unterricht selbst, die er in ihren Büchern gefunden hat. — Aus „Hermann und Dorothea" sind 61 Dispositionen geboten und die stattliche Anzahl von 407 Aufgaben zur Auswahl. Stellt man der Lektüre des Goetheschen Epos neben der Vermittelung des Gedichtes überhaupt die Aufgabe, die ästhetischen Ergebnisse der Homerlektüre an der deutschen Dichtung in das rechte Licht zu setzen und zum vollen Verständnis zu führen, so wird die Heinzesche Zusammenstellung auch dieser Forderung gerecht: S. 5 ff. 73 ff. — Somit verdienen auch diese drei Bändchen uneingeschränktes Lob und den Herren Verf. gebührt für ihren treuen Fleifs herzlichster Dank jedes Lehrers des Deutschen der Oberklassen.

Noch auf eine Art der Verwendung der Bücher möchte ich mir aufmerksam zu machen gestatten. Trotz eingehender Besprechung im Unterrichte bekommt man oft von schwachen Schülern, wird ein freier Vortrag im Anschlusse an das Gelesene gefordert, eine recht dürftige Leistung zu hören und ist dann genötigt, nach aufhaltender Verbesserung und Besprechung, entweder selbst den verlangten Vortrag, wie man ihn zu hören ge-

wünscht hat, zu halten, oder ihn nochmals aufzugeben: eine recht verdriefsliche Notwendigkeit bei der kargen Anzahl der dem Deutschen zugemessenen Stunden. Rez. hat recht gute Erfahrung gemacht, indem er schwachen Schülern, bei denen ein Fiasko zu befürchten stand, das betr. Heinze-Schrödersche Buch gab und nunmehr mit Zugrundelegung der einschlägigen Anordnung des Stoffes den Vortrag verlangte. Auch recht schwache Schüler boten dann Anhörbares.

Auf Einzelheiten gehe ich bei meinem, in den früheren Besprechungen gekennzeichneten Standpunkte nicht ein, irgend etwas thatsächlich Falsches ist mir nicht aufgestofsen.

Druck und Ausstattung sind vortrefflich.

Mit grofsen Erwartungen sieht Rez. Bändchen IX entgegen, das, wenn er es verraten darf, Aufgaben im Anschlusse an unsere modernen Meisterromane Freytags, Dahns u. s. f. bieten soll.

Schleiz (Reufs). Walther Böhme.

Julius Lattmann, Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Eine spezialistische Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik. Göttingen 1896, Vandenhöck und Ruprecht. VIII u. 462 S. 8. 8 M.

Mit vorliegender Schrift sucht der Verfasser an der Hand eines aufserordentlich reichen, sonst nicht leicht zugänglichen Materials unsere Aufmerksamkeit auf ein Gebiet zu lenken, das gerade in der heutigen Zeit der Neuerungen und Versuche im lateinischen Elementarunterricht doppelt beachtenswert sei, aber mehr als recht und gut vernachlässigt zu werden pflege. Denn, so führt er aus, während beim Historiker das Interesse für Ziel und Stoff das für das Unterrichtsverfahren bei weitem überwiegt, sucht selbst der praktische Pädagoge meist nur den augenblicklichen Forderungen gerecht zu werden. Wenn jedoch wie heute die Zeit neue Wege fordert, müssen wir unser Augenmerk in besonderem Grade der methodischen Technik des Unterrichts zuwenden, „um durch eine Kritik der verschiedenen Richtungen und ihrer Erfolge unser Urteil zu schärfen und objektiver zu machen, so dafs wir uns weniger einseitig durch blendende Theorieen oder ingeniöse, aber unreife Ratschläge fortreifsen, aber ebensowenig durch überlieferte Meinungen, die überreif und trocken werden können, fesseln lassen“. Hierzu mufs man neben Schulordnungen und Lehrplänen die Schulbücher ins Auge fassen. Indem Verf. „diejenigen Persönlichkeiten, Kundgebungen und Schulbücher herausgreift, die geeignet und genügend erscheinen, die einzelnen Entwicklungsphasen zu repräsentieren“, will er einerseits eine Ergänzung zu Ecksteins Lateinischem Unterricht geben, anderseits aus der geschichtlichen Erfahrung die methodischen Elemente für das Elementarbuch ableiten. Dafs er im Laufe der Untersuchung wiederholt und ausdrücklich auf Versuche und

Neuerungen hinweist, die nur von theoretischen Erwägungen ausgehend, obwohl begründet, in der Praxis zu Extremen führten und die Probe nicht bestanden, kennzeichnet genugsam den Standpunkt des Verfassers, der als Techniker für Techniker schreiben will.

Um zu zeigen, wie das Übungsbuch sich zur gegenwärtigen Form entwickelt hat, giebt er, ausgehend von dem, wie er nachweist, fälschlich Melanchthon zugeschriebenen „Enchiridion elementorum puerilium“, eine fortlaufende Reihe von Bildern der Schulbücher. Die vorreformatorische Schule zeigt volle Einheit, da der lateinische Unterricht als Religionsunterricht im Volke wurzelte, und auch die gelehrte Bildung nur das kirchliche Latein verlangte. Die Methode war die sogenannte natürliche, das Ergebnis gering. Humanismus und Reformation führten die Spaltung herbei, da diese mit Luthers Bibel, Katechismus und Kirchenlied den deutschen Religionsunterricht brachte, jener das kirchliche Latein als barbarisch verwarf. Auch Ziel und Methode änderten sich; Wiederherstellung der alten Beredsamkeit wurde die Losung; Trennung des Elementarunterrichts vom Katechismus, Deklination und Konjugation von diesem, Paradigmen- und Vokabellernen, ja schon Ansätze zum Extemporale, überhaupt gesteigerte Anforderungen ans Lateinlernen waren die Folgen. Durch Luther und Melanchthon sollte die Schule mächtig gefördert werden. Wie Luther so wollte auch Melanchthon, was Lattmann überzeugend darlegt, für den Anfangsunterricht die natürliche Methode beibehalten, doch sollte später systematischer Grammatikunterricht eintreten, um die Schüler über blofse sprachliche Routine hinaus zu wissenschaftlichen Studien zu befähigen. Luther und Melanchthon wollten Vereinigung zwischen Protestantismus und Humanismus; aber dieser wurde immer mehr zur blofsen Sprachkenntnis und -kunst, als deren Hauptvertreter Sturm anzusehen ist. Der lateinische Elementarunterricht diente immer mehr humanistischen Interessen, und wenn man nachher auch mehr als Sturm kirchliche Lesestoffe beibehielt, so wurde doch korrekte klassische Sprache immer mehr betont, und der systematische Betrieb der Grammatik bekam die Oberhand. Aus dem trockenen Formalismus, in den die Praktiker des 16. Jahrhunderts gerieten, suchten die Theoretiker des 17. Jahrhunderts, Ratichius und Comenius, den Ausweg; aber die kirchlichen Interessen lenkten sie von selbständiger Ausbildung der methodischen Prinzipien ab, und man wollte die Reform ganz neu und vollständig aus der Theorie gestalten. Was von Ratkes Prinzipien für die Trivialschule verwendbar war, ist in ausführbare Form gebracht in der Weimarschen Schulordnung. Über ihm steht Comenius, der im Gegensatz zu ihm auch die praktische Ausführung ins Auge fafste. Er hielt zwar stets an der Theorie seiner Didaktik fest, wechselte aber die praktische Ausführung. Im Streben nach einer allgemein

gültigen Methode und universellen Schule für die Menschheit verliefs er leider den nationalen Boden, und statt, wie früher eine böhmische, später eine deutsche Schule zu schaffen und dadurch eine tiefgreifende Reform des deutschen Schulwesens herbeizuführen, schuf er einen „didaktischen Automaten“, der an keiner Stelle brauchbar war. Die beiden Didaktiker haben mehr durch eine Fülle von Gedanken und theoretischen Axiomen das pädagogische Denken angeregt als die didaktische Technik entwickelt. Bis ins 18., ja 19. Jahrhundert gab es keine Änderung in der Masse.

Wirksamer als diese Theoretiker waren die praktischen Methodiker, die das Berechtigte im Bestehenden anerkannten, nur die Mängel aufsuchen und bessern wollten. Johann Rhenius, in der Geschichte der Pädagogik meist wenig oder nicht berücksichtigt, kam zuerst auf den Gedanken, dem Schulbuch eine planmäfsige, der bestehenden Aufgabe entsprechende methodische Anlage zu geben. Im Gegensatz zu Ratke ist er Anhänger des herkömmlichen grammatischen Unterrichtsgangs, doch will er in den grammatischen Unterricht eine Art von induktivem Verfahren einführen. Das Neue an seinem methodischen Prinzip war: nach einer vorläufigen Bekanntschaft mit dem Gegenstand den Schülern ein klares Verständnis der Sprache zu geben und damit erst die gedächtnismäfsige Einprägung zu verbinden. Der grammatische Unterricht der Unterstufe hat als Ziel eine richtige Vorbereitung auf das exercitium stili, das aber erst auf einer oberen und mittleren Stufe auftrat, und zwar gleich als Imitation des gelesenen Schriftstellers in zusammenhängender Darstellung. Er eröffnete im Gegensatz zur althumanistischen Unterrichtsweise der Methode die Bahn, auf der diese im grofsen und ganzen bis auf unsere Zeit fortgeschritten ist.

Während Rhenius' Tirocinium für den Lehrer bestimmt war und diesem Material für seinen mündlichen Unterricht geben sollte, erschien das erste methodisch zubereitete Übungsbuch, das nur deutsche Übungssätze enthielt und den Schülern in die Hand gegeben werden sollte, 1633 in Nürnberg von Speccius. Auf das „Argument“ gründlicher grammatisch vorzubereiten, ist die Absicht des Rhenius, wie des Speccius; beide gehen vom Deutschen aus, nur legt Rhenius den Unterricht ganz in den Mund des Lehrers, Speccius legt dem Schüler die mündlichen Übungsbeispiele auch gedruckt vor. Die Imitation gab er auf, arbeitete „Argumentlein“ frei aus, und brachte dadurch die ersten schriftlichen Übungen mit dem grammatischen Unterricht in eine systematisch geregelte Verbindung; er bildet den Übergang von der Unterrichtsweise des Reformationszeitalters zu dem der neueren Zeit.

In Speccius' Bahnen lenkte im Anfang des 18. Jahrhunderts trotz anfänglicher Gegnerschaft Friedrich Muzell ein. Neu ist

bei ihm, dafs er die blofsen Wortzusammenstellungen und die grammatischen Unterabteilungen nach den 5 Deklinationen verschmäht und gleich mit kleinen Sätzen beginnt; auch der Inhalt ist ein reicher. Der Speccius blieb aber bis in unser Jahrhundert, wenn er auch den Forderungen der Zeit entsprechend wiederholt umgearbeitet wurde. Der Rationalismus machte sich auch in der Schule fühlbar. Mit der Sprachkenntnis sollte zugleich auch Sachkenntnis und logisches Denken geübt werden. Um den heftigen Angriffen, die das Latein und namentlich der grammatische Unterricht erlitt, zu begegnen, bemühte man sich, den Inhalt in jeder Weise nach den Forderungen der Zeit zu modeln; ein wirklicher methodischer Fortschritt ist dabei nicht vorhanden. Auch sind diese Bestrebungen in die Wirklichkeit des Schulunterrichts nicht eingedrungen. Dort herrschte der Speccius.

An Rhenius und Speccius schlossen sich auch die Halleschen Methodiker an. Der Unterricht ist blofser Sprachunterricht, der Lehrplan auf Einlernen und Einüben der Grammatik angelegt, der Weg dazu didaktisch geschickt: erst nach einiger Bekanntschaft mit der Sprache wurde zu schriftlichen Übungen übergegangen und der Schüler gewöhnt, nur Richtiges zu schreiben. Aber die Methode forderte gut geschulte Lehrer, andernfalls führte sie zu einer äufserlichen Dressur gedächtnismäfsigen Einlernens, Hersagens, Nachmachens.

Der Halleschen Methode trat Gesner entgegen, der „Anfänger des neuhumanistischen Schulwesens in Deutschland“. Er geht auf die natürliche Methode zurück. Die Sprache soll wie die Muttersprache durch den Gebrauch gelernt werden, die Grammatik erst hinterherkommen. Ziel des lateinischen Unterrichts ist, „die Schriftsteller mit Verstand lesen zu können“. Lateinschreiben ist nur noch Nebenzweck, deshalb müssen Grammatik und Exercitien zurücktreten und der Beginn des Lateinunterrichts auf eine höhere Stufe zurückgezogen werden. Man erkennt hier eine Rückkehr zur Methode der Reformatoren, nur dafs statt des kirchlichen Lern- und Lehrstoffs die alten Schriftsteller verwandt werden. Mit diesen wird sofort begonnen ohne vorhergehenden Grammatikunterricht. In Gedikes Lehrplan, der auf Gesners Prinzipien beruht, sehen wir „die natürliche Methode, wie sie rein ausgebildet, bei einer toten Sprache zum Zweck des Bücherlesens und -verstehens gestaltet werden mufs und von einem erfahrenen Praktiker gestaltet worden ist“. Das Lesebuch führt von Anfang an das Latein als eine Sprache vor, in der man Gedanken ausdrückt, die Grammatik wird auf induktivem Wege gelernt, von Exercitien in den unteren Klassen ist keine Rede. Die schwache Seite der Lesebuchmethode war der Mangel an darin ausgebildeten Lehrern. Diese waren nicht blofs didaktisch schlecht, sondern der wissenschaftliche Standpunkt

der meisten Lehrer der mittleren und unteren Klassen im vorigen Jahrhundert erhob sich nicht viel über den eines mangelhaften Sekundaners der jetzigen Zeit. Daran scheiterte trotz der versuchten Abhilfe durch pädagogische Seminarien die Lesebuchmethode, und man griff immer wieder auf Speccius zurück.

Für die weitere Entwicklung des höheren Schulwesens wurde ausschlaggebend F. A. Wolf. Methodisch berührt er sich mit Gesner; er empfiehlt „vom Einzelnen aufs Allgemeine gehen, aus einzelnen Exempeln allgemeine Regeln bilden; aber mit der Regel anzufangen sei eine lumpige Methode". Aber während jener mehr Nachdruck auf den formellen Nutzen, die geistige Bildung legte, bezeichnet Wolf als Ziel „die Jugend durch die Kenntnis der altertümlichen Menschheit zur wahren Menschenkenntnis, von dieser zur wahren Menschenbildung zu führen". Den Gedanken, schon früh in die alte Welt einzuführen, machte Jacobs für den lateinischen Elementarunterricht fruchtbar. Die extreme Konsequenz eines an sich richtigen Prinzips führte zu dem Unwesen neuerer Übungsbücher, ganz fremde Namen auch in die abgerissenen Sätze der Vorübungen aufzunehmen. Der grammatische Unterricht strebt nur Erkennen der gelesenen Formen an und darangeknüpfte mündliche Übungen, nicht umgekehrt auch schriftliche aus gedrucktem Übungsbuch. Der Mangel an tüchtigen Lehrern führte dazu, dem Lesebuch als Stütze, zunächst nur für den Lehrer, ein Übungsbuch zum Übersetzen ins Latein beizugeben; dies wurde aber immer mehr Hauptsache, gegen die das Prinzip „eine Anweisung ad legendum scriptorem zu geben" immer mehr zurücktrat. So fiel man wieder in den spezifisch grammatischen Unterricht zurück. Ein hoffnungsreicher Reformversuch, der von Hamilton und Jacotot begonnen und von Ruthard verbessert wurde, erstrebte die Rückkehr zur natürlichen analytischen Methode, scheiterte aber daran, dafs Sexta, wo die Übelstände am ärgsten waren, gar nicht berücksichtigt wurde und das Material für die Quintaner über deren Köpfe wegging.

Trotz noch manches Versuchs, mit dem Lesen von Sätzen klassischen Inhalts zu beginnen, Formen und Regeln erst mit dem Gefühl aufnehmen zu lassen, ehe sie zum Bewufstsein gebracht werden, und Exercitien zu verwerfen, gewann doch im zweiten Viertel unseres Jahrhunderts, beeinflufst von dem freilich von ganz anderen Voraussetzungen ausgehenden griechischen Unterricht und der durch G. Hermann herbeigeführten kritischen und grammatischen Richtung der philologischen Wissenschaft die grammatische Methode völlig die Oberhand. Wesentlich mit wirkte die Abneigung gegen eine Trennung des deutschen vom lateinischen Unterricht. Dies alles führte zu Einzelsätzen, möglichst zahlreichen Übungen und Vermehrung der Stundenzahl des Elementarunterrichts. Die Übungsbücher sind methodisch alle gleich und Ostermann dafür typisch. Der Aufschwung der Stilistik fügte noch die

Forderung stilistischer Korrektheit und freien Gebrauchs der lateinischen Sprache hinzu, und das alles führte zu der Ansicht, der lateinische Aufsatz sei die Blüte des Unterrichts und die strengen grammatischen Übungen nicht nur die beste Vorbereitung auf die Lektüre, sondern auch der vorzüglichste Weg der allgemeinen geistigen Bildung.

Erst in den 70er Jahren griff Perthes auf die induktive Lesebuchmethode zurück, scheiterte aber daran, dafs er das schriftliche Exercitium in Sexta beibehielt; auch H. Schmidt, der eine Verbesserung darstellt, konnte sich davon nicht losmachen. Die Neuherbartianer versuchten eine Neugestaltung der Praxis von der Theorie aus, ein Verfahren, das Lattmann wiederholt als verkehrt bezeichnet. Ihre Auffassung der Begriffe „Konzentration", „Induktion", „Apperzeption" und „Zusammenhang" sei falsch und die ganze Richtung deshalb nur vorübergehend. Dieser Abschnitt befriedigt wohl am wenigsten, vor allem ist das gegen Perthes und Schmidt Gesagte m. E. nicht hinreichend. Als das Übungsbuch, das die Wirklichkeit am richtigsten darstellt und die Entwicklungsphase repräsentiert, die durch die neuen Lehrpläne fürs erste festgelegt ist, bezeichnet der Verfasser das von Ostermann-Müller. Durch richtige Fassung der Konzentration als Gedankenkonzentration, nicht Prinzip der Stoffauswahl, sowie des Zusammenhangs erhalte der Elementarunterricht einen Inhalt und führe in das Altertum ein. An der Induktion rühre Müller mit Recht nicht; denn die entsprechende Forderung der Lehrpläne scheine nicht so ernst zu nehmen zu sein, und wie Waldeck von einem Beispiel statt von einer Reihe auszugehen, sei nur Schein, nicht wirkliche Induktion.

Hinsichtlich der Weiterentwicklung bedauert L., dafs in der Berliner Dezemberkonferenz die Frage eines gemeinsamen Unterbaus, sowie die des Realgymnasiums als des notwendigen Mittelgliedes zwischen Gymnasium und lateinloser Realschule ungelöst blieb. Die Lehrpläne von 1892 stellen ihm eine wirkliche Reform dar und der Verlust an Lateinstunden nur ein Zurückgehen auf die Zeit vor der Steigerung durch die Grammatiker; als fehlerhaft bezeichnet er das Festhalten an der Verklammerung von Latein und Deutsch in Sexta. Der rechte Weg zur Reform liegt für ihn in einer richtigen Gestaltung des Unterbaus. Statt wie andere mit Französisch, nach der natürlichen Methode zu lehren, will er mit Englisch beginnen; ob aber Englisch in Sexta, ganz abgesehen von seinem germanischen Charakter, der es als Vorschule für Latein ungeeignet erscheinen läfst, sowie von den Schwierigkeiten der Aussprache und Orthographie, Latein in Quinta, Französisch in Quarta, Griechisch in Untertertia, eine Besserung darstellte, scheint denn doch zweifelhaft. Viel mehr zu den früheren Ausführungen passend, besonders zu der wiederholten Polemik gegen das Extemporale, schiene mir Fricks

und Schillers Vorschlag, aus der untersten Klasse überhaupt die fremde Sprache wegzulassen. Zu wenig scheint mir auch gegenüber der ausschliefslichen Betrachtung des Lesebuchs die Frage der Lehrerbildung beachtet zu sein. Wenn die Lesebuchmethode entschiedene Vorzüge hat, wie Lattmann selbst wiederholt andeutet, aber an der Lehrerfrage scheiterte, sollte da nicht der Versuch der Abhilfe auch von dieser Seite beachtenswert und notwendig erscheinen?

Verf. begründet dann noch historisch die Auswahl und Behandlungsart des Sprachstoffs seines Lehrbuchs und legt einen Lehrplan des lateinischen Unterrichts dar. Manches ist zwar nicht neu, doch die historische Begründung interessant und der Vorschlag anregend. Das Grundprinzip, nach welchem dem altsprachlichen Unterricht seine allgemeine Aufgabe zu stellen ist, ist das historische; dazu gehört auch die Sprache, die also auch historisch, nicht formalistisch präpariert sein mufs. Was über den Geschichtsunterricht in seinen Beziehungen zum lateinischen Unterricht gesagt ist, wird manchen Widerspruch erregen. In dem Lehrplan für Latein gefällt mir das über Livius Gesagte, in dem Verf. sich gegen die übliche Beschränkung auf die 3. Dekade wendet, doch ist auch das nicht neu und schon vielfach Abhülfe geschaffen. Zur Ausfüllung der Lücken soll das lateinische Skriptum nach einem Übersetzungsbuch eintreten; jenes soll dadurch selbständigen Inhalt bekommen. Das lateinische Skriptum in Prima könne fallen gelassen werden. Dagegen „möge man es den Primanern gestatten, alle Vierteljahr einen kleinen lateinischen Aufsatz zu machen“! Ob dabei viel herauskäme, bezweifle ich sehr.

Recht ansprechend sind die Schlufsvorschläge. Zur Verstärkung des gemeinsamen Unterbaus soll der sachliche Inhalt des Lateinischen herangezogen, sollen auch die Schüler der lateinlosen Schulen mit dem Altertum einigermafsen bekannt gemacht werden; denn „das gehört doch zu einer höheren Bildung“. Den Inhalt der alten Geschichte könnten sie erfahren durch Erzählen von seiten des Lehrers und durch die Schülerbibliothek; zu „Hermann und Dorothea“ solle die Homer-Übersetzung von Vofs und die der Äneis von Schiller herangezogen werden u. ä. „Dies alles planmäfsig verfolgt bringt eine Gemeinsamkeit des Inhalts des altsprachlichen Unterrichts durch alle drei Anstalten“. Wenn dann auch noch in sprachlicher Beziehung Berührungen zwischen Realisten und Gymnasiasten hergestellt würden (Französisch-Latein, Ableitung von Fremdwörtern u. ä.) und dieser Zusammenschlufs im deutschen Unterricht erfolge, so könne diesem, der Basis und Centrum des gesamten Unterrichts sein solle, ein Stück richtiger Konzentration zufallen. So bietet das Buch nach mancher Seite hin reiche Anregung und wertvolle Belehrung, und wenn man den gemachten Vorschlägen auch nicht immer zustimmen kann, so

wird man sich doch freuen an des Verfassers warmem Interesse für die Sache und seinem eifrigen Streben, „den altsprachlich-historischen Unterricht in der Stellung zu erhalten, zu der er ein natürliches, geschichtliches Recht hat".

Auch die äufsere Ausstattung des Buches ist gut. Befremdend mutet anfangs die Orthographie an; es ist die von Duden vorgeschlagene „Zukunftsorthographie", die Verf. schon früher empfohlen hat. Er meint, an dieser Probe werde man sehen, wie bald man sich an eine solche Schreibweise im Druck gewöhnen könne. Das ist allerdings der Fall, vielleicht aber am ersten deshalb, weil man auf dem Gebiete der Orthographie bei der herrschenden Unsicherheit und Verwirrung nachgerade überhaupt nichts mehr auffallend findet.

Bensheim. A. Ahlheim.

Carl Stegmann, Lateinische Schulgrammatik. Siebente Doppel-Auflage. Leipzig 1897, B. G. Teubner. XII und 261 S. 8. geb. 2,40 M.

Diese neue Auflage ist in der Hauptsache unverändert geblieben. Neben mancherlei Verbesserungen im einzelnen hat namentlich eine Erweiterung des grammatisch-stilistischen Anhangs stattgefunden (es sind einige Paragraphen über Wortstellung und Periodenbau hinzugefügt und für die einzelnen Regeln mehr Beispiele gegeben worden). Am Schlufs des Buches findet sich eine zweite Fassung der Genusregeln der 3. Deklination.

Man wird bei der Benutzung der Stegmannschen Grammatik von dem angenehmen Gefühl begleitet, überall auf festem Boden zu wandeln, was man durchaus nicht von allen gangbaren Schulgrammatiken sagen kann.

Das sprachliche Material ist von dem Herausgeber selbst so gründlich untersucht und gesichtet worden, dafs man das Bewufstsein hat, sich auf seine Angaben verlassen zu können. Dabei sieht man ihn unausgesetzt thätig, die klassische Litteratur zu durchmustern und aus den Forschungen der neueren und neuesten Zeit für sein Buch Gewinn zu ziehen. Kurz, bei ihm ist kein Stillstand, jede neue Auflage beweist, dafs sich der rührige Verfasser die Vervollkommnung seines Werkes ernstlich am Herzen liegen läfst.

Über die Anordnung des Ganzen und die Fassung der Regeln braucht nicht weiter gesprochen zu werden; die erstere ist praktisch, die andere klar und fafslich, so dafs die Schüler nirgends über das, was sie anzuwenden haben, in Zweifel sind. Aber das Buch enthält so viele Einzelheiten, namentlich in der Syntax, dafs schwerlich alles wird gelernt werden können, und ob da nicht manches lieber hätte wegbleiben sollen, erscheint mir fraglich; auf Nachschlagen von Seiten der Schüler zum Zweck der Selbstbelehrung ist heutzutage jedenfalls nur wenig zu rechnen.

Sache des Lehrers wird es daher sein, zu erwägen, wie weit er bei den bedrängten Verhältnissen des Lateinunterrichts in der jetzigen Zeit auf das in den ziemlich zahlreichen Anmerkungen Gegebene eingehen kann.

Wie alle Grammatiker hat auch Stegmann in den Beispielen sich mancherlei Änderungen des originalen Wortlautes gestattet. Soweit ich es zu kontrollieren vermag, ist er überall mit Überlegung zu Werke gegangen; hier und da aber war ein Abweichen vielleicht nicht nötig, auch scheinen sich einige Unrichtigkeiten eingeschlichen zu haben.

§ 109 *quae volumus, credimus libenter;* s. oben S. 414. — § 112 *iucundi sunt acti labores;* da dies ein Sprichwort ist (*vulgo dicitur*), wird der Satz wohl besser ohne *sunt*, das St. hinzugefügt hat, gelernt. — § 113 a Anm. *minimum .. valebat;* Cäsar hat statt *valere* hier *posse* gesagt, was beibehalten werden konnte; über *Divitiacus* s. oben S. 412. — Ebendaselbst b Anm. verlangt die Rücksicht auf den Schüler, glaube ich, dafs ohne Verbindung neben einander gestellte gleichartige Begriffe (*sapientia temperantia fortitudo copulatae sunt cum voluptate*) durch Kommata getrennt werden, da es die Knaben im Deutschen so machen müssen. — § 115 b hätte *C. Duilius .. devicit* wohl bleiben können. — Ebendaselbst ist der Satz *Caesar .. traduxit* in dieser Verstümmelung kaum zu verstehen; was soll sich der Schüler bei dem Kompositum *traduxit* denken? (Übrigens begegnet S. 118 Z. 2 v. o. die nicht zu empfehlende Form *transduxit* ..) — War es notwendig, § 119 die Wortfolge *equorum cursum* zu ändern? — § 121 fällt auf, dafs das Subjekt *Sequani* hinter *crudelitatem* statt an den Anfang des Satzes gestellt ist. § 247, wo der Satz wiederkehrt, steht *Sequani* an der Spitze, dafür aber *horrebant* nicht am Ende, sondern hinter *crudelitatem*. Bei solchen Stellen, die dem Schüler später in der Originalfassung vor Augen treten, halte ich möglichste Vorsicht für geboten. Trotzdem würde ich § 121 gegen *desperata salute* nichts einwenden, wenn es dasselbe besagte wie das, was Cäsar bietet; bei diesem aber steht *desperatis rebus nostris*. Aufserdem ist *Treveri* zu schreiben (§ 202 b ist die richtige Form gesetzt). — § 125 brauchte *omnium* nicht hinter *sapientissimum* gestellt zu werden, zumal es auch § 111 nicht geschehen ist; ebensowenig § 129,3 *est* vor *carum*; noch weniger brauchte § 130 *student* seinen Platz hinter *duritiae* zu verlassen. — § 130 konnte *laudi atque gloriae* .. und § 135 b *tu* vor *ipse fecisti* wohl beibehalten werden. — § 137 b Anm. würde ich *plerique* vor *Belgae* nicht weggelassen haben. — § 139 ist *Gallis* von St. hinzugefügt, wohl nicht glücklich; besser wäre *Gallis* an die Stelle von *omnibus* gesetzt worden (als Gedanke des Orgetorix war das blofse *omnibus* angemessen). — § 141 über *Caesar .. habuit cariorem* s. oben S. 415. — § 142 *Senones Caesarem adeunt per Aeduos* ist die Hinzufügung von *Caesarem*

gut[1]); aber die Form *Aeduos* sollte aufgegeben werden, vgl. § 146. 166. 254,2). — Ebendaselbst erregt mir die Wortfolge *mundum omnem* keinen Anstofs, desgleichen nicht § 143 a *meorum officiorum* und § 146 *constitit victoria.* — § 143 ist *Galli colloquium petiverunt* eine starke Änderung (statt *Afranius et Petreius*), die aber Billigung verdient; dagegen scheint mir *hostes .. deserebantur* (statt *nostri)* bedenklich, weil der Schüler diese Stelle bei Cäsar in richtiger Fassung liest; warum nicht *milites Romani*? — § 148 ist *incredibili lenitate* wohl ein abl. qual.; die Herausgeber des BG. wenigstens ziehen den Ausdruck nicht zu *influit,* sondern trennen ihn durch ein Komma ab. — § 149 b war *specie et colore et figura* beizubehalten. — Ist nicht § 157 Anm. 2 *post triennium morietur* eine seltsame Prophezeiung? — § 159 sehe ich keinen Grund, *Galliam* hinter *Ariovisti* zu stellen, und in den Worten *de summa belli iudicium non militum est, sed imperatoris* finde ich nichts Anstöfsiges. — § 164 c *Veneti* ..; hier ist *in unum locum* mit *α*, nicht *unum in locum* mit *β* zu lesen; vgl. § 213, wo St. das überlieferte *magnam in spem* zu *in magnam spem* abgeändert hat. — § 116 ist *cohortatus est* mit Unrecht in *adhortatus est* verwandelt; denn jenes Kompositum ist bei Cäsar viel häufiger als dieses (§ 173 und § 228 hat St. es nicht beanstandet). — § 167 Anm. ist *erat damnatus* ein auffallendes Tempus (in dem Relativsatz ist es berechtigt); ebenso § 175 Anm. 3 *fuerat.* — § 177 b ist allein die Form *Tolosatium* beglaubigt. — § 189,2 mufs der Schüler bei *totius Galliae potiri* stutzen. Hält man diese Lesart bei Cäsar für richtig, dann empfiehlt es sich, ein anderes Beispiel zu wählen, da § 144 nur in der Phrase *rerum potiri* der Genetiv zugelassen ist; aber R. Schneider hat gewifs mit der Vermutung recht, dafs in den Handschriften *imperio* ausgelassen sei. — Ebendaselbst 3 g kann *ea* vor *quae fore suspicatus erat* ruhig belassen werden. — § 190 *disciplina Druidarum* ..; da die Stelle aus Cäsar stammt, so nimmt es wunder, dafs die von Cäsar ausschliefslich gebrauchte Genetivform *druidum* verschmäht und durch die andere, welche dem Schüler schwerlich jemals begegnet, ersetzt ist. — § 193 *Helvetios Caesar* ..; da *Caesar* hinzugesetzt ist, konnte es auch vor *Helvetios* seine Stelle finden. — § 196 Anm. 1 ist aus *legatos ad Caesarem purgandi sui gratia mittunt* gemacht: *purgandi sui gratia ad Caesarem legatos mittunt*; welchem Mifsverständnis auf diese Weise vorgebeugt werden sollte, weifs ich nicht (in dem nächsten Satze ist dagegen durch Umstellung offenbar ein klareres Verständnis erzielt). Als Subjekt sollte aber nicht *Germani,* sondern *Haedui* voranstehen (S. 255 steht dafür *Ubii*). — § 202 Anm. 2 würde ich Cäsars Wortlaut (*intra munitiones ingredi*) nicht geändert, auch § 203 *tutum esse arbi-*

---

[1]) [Bei Cäsar BG. VI 4, 2 läfst sich vielleicht durch Kombinierung von *α* und *β* die Lesart *adeunt eum* gewinnen. H. J. M.]

trabatur beibehalten haben, obgleich sich der Satz ohne *esse* etwas bequemer übersetzen läfst, desgleichen § 207 *liberos suos.* — § 229, 2 ist an *imperaret Caesar, quod vellet* doch eigentlich nichts anstöfsig; aber *quae* mag für den Schüler besser sein. — Wenn § 55 *iis* als die gebräuchliche Form gelernt und bei Cäsar BG. 1, 36, 1 *his* überliefert ist, wofür die Herausgeber *iis* schreiben, so ist es wohl nicht statthaft, § 232 b Anm. die Form *eis* anzuwenden. — § 233 b handelt es sich um eine einmalige Handlung, so dafs vielleicht *potuerunt* aus *potuerant* herzustellen ist; aufserdem ist es signifikanter, wenn aus *in nostros* nicht *in hostes*, sondern *in Romanos* gemacht wird; endlich könnte *tela* wohl an seiner ursprünglichen Stelle hinter *quin* verbleiben. Wenn *tela* etwa umgestellt ist, damit es unmittelbar bei *conicerent* stehe, so weise ich auf das unter c folgende Beispiel *Germani hiemis nullum tempus* . . . (*hiemis* sollte nicht fehlen) hin, wo St. die Worte *quin trans Rhenum legatos mitterent* umgestellt hat zu *quin legatos trans Rhenum mitterent.* — § 234 c über *noctu ambulabat* . . s. oben S. 417. — § 236, 1 b ist in dem Satze *opportunissima res* . . der Schreibfehler *Galli* zu eliminieren (mufs *Germani* heifsen). — § 239, 2 ist bei *dum longius* . . von der überlieferten Wortfolge zwiefach abgewichen, beide Male ohne rechten Grund; man kann doch nicht sagen, dafs die Klarheit gröfser ist, wenn *uberant* unmittelbar bei *longius* steht, oder gar wenn *telorum* nahe an *plus* herangerückt wird. Auch § 249 b würde ich *iter* nicht umgestellt haben. — § 240, 1 Anm. ist wohl *Santŏnos* zu schreiben; unter 2 würde ich lieber *se hostes ex terrore reciperent* schreiben, da dies hier zu *se recipere* „sich erholen" besser pafst als *ex fuga.* — § 241, 3 ist die überlieferte Wortstellung *missu Caesaris* deswegen besser, damit das Verständnis keinen Augenblick gehemmt wird; bei Voranstellung von *Caesaris* wird dieses Wort leicht mit *legiones* verbunden. — § 254, 1 würde ich in St.s Stelle nicht zögern, die Lesart *sine certa spe* aufzunehmen. — § 256 c Anm. ist die Form *Boi* vorzuziehen; es ergiebt sich dies aus der Überlieferung bei anderen Schriftstellern. Der Name dieses Volksstammes wird genau so flektiert wie der Stadtname *Vei.*

Ref. würde den Zweck seiner Bemerkungen erfüllt sehen, wenn der Herausgeber in ihnen einiges Brauchbare entdeckte.

Auf den sonstigen Inhalt der Grammatik gehe ich nicht näher ein. Nichts ist leichter als herauszufinden, dafs die Fassung einer Regel nicht erschöpfend sei; und über das, was weggelassen werden könnte oder umgekehrt was nicht fehlen sollte, wird immer Meinungsverschiedenheit herrschen. Hier spielt die Rücksicht auf die Praxis eine grofse Rolle, und sehr kommt es darauf an, wie viel man den Schüler lernen lassen und was man der Klarstellung bei Gelegenheit der Lektüre überlassen will. Fraglich ist es mir aber, ob man bei der Konstruktion der Fragesätze in der oratio obliqua dem Schüler das Verständnis nicht erleichtert,

wenn man bestimmt zwischen rhetorischen, wirklichen und zweifelnden Fragen unterscheidet. Dann würde die Regel so lauten:

1. Die Fragesätze der 1. und 3. Person sind in der oratio obliqua fast immer rhetorische Fragen und stehen als solche, da sie einem Aussagesatze gleich sind, im acc. c. inf. — Sind sie wirkliche Fragen (auf die eine Antwort erwartet wird), so stehen sie im Konjunktiv, d. h. sie werden indirekte Fragesätze, die von einem hinzuzudenkenden Verbum des Fragens abhängen. Oratio recta: *quis litteras attulit? ubi equites sunt? quando auxilia advenient?* Oratio obliqua: *quis litteras attulisset? ubi equites essent? quando auxilia adventura essent?*

2. Die Fragesätze der 2. Person sind in der oratio obliqua fast immer wirkliche Fragen und stehen im Konjunktiv. — Sind sie rhetorische Fragen, so stehen sie im acc. c. inf. — Oratio recta: *cui unquam profuistis? cui non invidetis?* Oratio obliqua: *cui unquam illos profuisse? cui illos non invidere?*

3. Zweifelnde Fragen (oder: die schon in der oratio recta im Konjunktiv stehenden Fragen) stehen auch in oratio obliqua im Konjunktiv.

Druckfehler: S. 246 a Z. 3 v. u. lies *quoniam* st. *postquam*; im Index locorum zu § 109 *b. c.* st. *b. g.*; § 125 Z. 3: b. g. 5, 54, 2 st. 4, 54, 2; § 130 Z. 4 ist *vir* vor *probus* hinzuzufügen; § 141 Z. 6: *Tusc.* st. *off.*; § 159 Z. 3; b. g. 1, 41, 3 st. 1, 41, 2; § 172 Z. 5: b. g. 6, 30, 4 st. 5, 36, 1; § 182 Z. 4 ist *homini* vor *necesse est* hinzuzufügen; § 237 Z. 3 *populus Romanus* st. *Romani.*

Marburg. E. Heydenreich.

Christian Ostermanns Lateinisches Übungsbuch für Tertia und Unter-Sekunda. Neue Ausgabe von H. J. Müller. Anhang. Leipzig 1897, B. G. Teubner. 108 S. geb. 1 M.

Der vorliegende Anhang enthält Übungsstücke im Anschlufs an die Klassenlektüre der Unter-Sekunda: 25 Stücke schliefsen sich an Cäsars Bellum civile an, 9 Stücke an Ciceros Rede pro Roscio Amerino, 11 Stücke an de imperio Cn. Pompei, 16 Stücke an in Catilinam I—IV, 32 Stücke an Livius XXI—XXIII.

Wer bei den eigenen Entwürfen sich prüfend fragt, ob er auf dem rechten Wege ist, ob es ihm gelingt, die Mitte zu halten zwischen dem Zuviel und Zuwenig, der findet in diesen Stücken den richtigen Mafsstab.

Es giebt hier zwei Abwege, auf die der Unterricht leicht geraten kann; das beweisen einige unter den vorhandenen Übungsbüchern ganz deutlich. Entweder sind sie zu leicht, indem sie teils jede Schwierigkeit umgehen, teils so oft sich Gelegenheit bietet, die Aufmerksamkeit anzuspannen und ein wichtiges grammatisches Gesetz zu befestigen, durch Zusätze wie (coni.), (impf.) die

Übung vereiteln; andere sind unbrauchbar, weil sie die Schwierigkeiten zu sehr häufen, wobei dann entweder die nötigsten Angaben fehlen oder das ganze Buch Stück für Stück in abschreckender Weise von Anmerkungen, Klammern und Sternchen wimmelt.

Die Brauchbarkeit eines Übungsbuches kann auch dadurch beeinträchtigt werden, dafs der Verfasser in ihm das Recht der persönlichen Eigentümlichkeit in demselben Grade geltend macht, wie bei seiner eigenen Lehrthätigkeit; was sich hier vielleicht dem betr. Verfasser bewährt hat, kann doch für andere ein Hindernis sein und ihre Bewegung hemmen. Besonders lehrreich sind und mahnen zur Selbstbeobachtung und Selbstprüfung diejenigen Arbeiten auf diesem Gebiete, in denen eine gewisse Sucht nach Raritäten hervortritt zum Nachteil für die Hauptgesetze der Sprache, die grade infolge dessen aus einem unsichern Schwanken nicht herauskommen. Verwerflich ist es auch, wenn einzelne Liebhabereien zu sehr gepflegt werden; so z. B. kann man es erleben, dafs *cum* inversum auf jeder Seite durchschnittlich zwei oder dreimal angebracht wird, mag es an der Stelle in den Ton der Darstellung passen oder nicht. Wer statt „Der Richter will den Verbrecher bestrafen", oder „Der Verbrecher wird gezwungen, die Stadt zu verlassen" regelmäfsig in seinem Text schreibt: er will bestraft wissen, er sieht sich gezwungen, der thut des Guten zu viel. Das ist auch eine unerlaubte Vergewaltigung der deutschen Sprache, und darin sündigen viele Übungsbücher zum Teil in unverantwortlicher Weise.

Das Buch von Müller hält sich in jeder Beziehung von den angedeuteten Mängeln frei. Es bietet in ruhiger, vernünftiger Sprache, die sich nicht allzuweit von dem Tone des alten Schriftstellers entfernt, ohne irgendwie dem Deutschen Gewalt anzuthun, einen Übersetzungsstoff, der sich ebenso als ein brauchbares Hilfsmittel erweisen wird, den nächsten Zweck der Grammatikstunde zu erreichen, wie er anderseits das Ineinandergreifen dieser Übungen mit der Lektüre sichert und den Inhalt des Schriftstellers in hellere Beleuchtung emporhebt. Dabei hat das Buch den in meinen Augen sehr grofsen Vorzug, dafs beim Übersetzen der Schüler regelmäfsig ein gutes, natürliches Latein zustande kommt. Das ist für Lehrer und Schüler in gleichem Mafse eine Freude wie das Gegenteil eine Qual.

Die Auswahl der Schriftsteller ist eine glückliche und sehr reichlich, und es wird sich nicht leicht ein ähnliches Buch finden, das uns in dieser Beziehung weniger Zwang auferlegt.

Malmedy. Th. Büsch.

Ovids Metamorphosen in Auswahl. Für die Schule bearbeitet nach der gröfseren Ausgabe von Hugo Magnus. Gotha 1896, F. A. Perthes. Teil I: Text: XIV u. 117 S. 8. Teil II: Kommentar: IV u. 115 S. 8. geb. zusammen 2,80 M.

Man kann es nur mit Freuden begrüfsen, dafs Hugo Magnus, der allbekannte und hochverdiente Ovidforscher, es nicht verschmäht hat, seiner Vollausgabe der Metamorphosen die vorliegende Auswahl folgen zu lassen, obwohl er sich dadurch gewissermafsen selbst Konkurrenz gemacht hat. Ref. gesteht zwar, dafs er für derartige in usum delphini zurechtgestutzte Ausgaben im allgemeinen nicht schwärmt; er hat auch dieser Abneigung gelegentlich der Anzeige einer Auswahl aus Horaz in dieser Zeitschrift seinerzeit Ausdruck gegeben. Um so lieber bekennt er aber heute, dafs er gerade für Ovid eine solche Auswahl nicht nur für pädagogisch gerechtfertigt, sondern sogar für durchaus notwendig hält. Dafs die grofse Ausgabe deshalb von der Bildfläche gänzlich verschwindet, ist wohl nicht zu befürchten; solange es noch Studierende der klassischen Philologie und überhaupt Altertumsfreunde giebt, werden solche gewifs den trefflichen Magnusschen Kommentar gern benutzen, um das inhaltreiche, formvollendete Werk des augusteischen Dichters eingehender kennen zu lernen.

Was nun zunächst die Einrichtung des Buches betrifft, so enthält der erste Band eine kurze Biographie Ovids, die für den Tertianerstandpunkt völlig ausreichend ist, sowie ein Verzeichnis seiner wichtigsten Werke. Hier könnten gelegentlich einer zweiten Auflage vielleicht a—d (Heroides, Amores u. s. w.) fortgelassen werden; die Erwähnung der Metamorphosen, Fasten, Tristien und der Briefe ex Ponto dürfte genügen. Darauf folgt ein sehr beachtenswerter Abschnitt über lateinische Verslehre, der in seiner knappen und doch völlig klaren Fassung geradezu als mustergültig bezeichnet werden kann, und dessen g e l e g e n t l i c h e, übrigens nicht systematische (vgl. Vorwort S. III unten) Einprägung jedem Lehrer dringend ans Herz zu legen ist. Auch die beigefügten, gut gewählten Übungsbeispiele werden Lehrern und Schülern willkommen sein; nicht minder ist die Berücksichtigung des Pentameters und des elegischen Distichons mit Freuden zu begrüfsen. Nun folgt der Text, bestehend aus 20 Abschnitten, die etwa 33 Erzählungen bieten. Das zweite, getrennt ausgegebene Heft enthält den Kommentar.

Die Auswahl der Erzählungen ist entsprechend der Herabsetzung der Stundenzahl für das Lateinische bedeutend weniger umfangreich als die bekannte ältere von Siebelis-Polle, bringt aber etwas mehr als die 1894 erschienene von Harder; eine Vergleichung mit der Schwertassekschen Auswahl (Leipzig, Freytag) ist dem Ref. leider nicht möglich gewesen, weil diese ihm nicht zur Hand war. Jedenfalls enthält der Magnussche Text immer noch weit mehr, als das unmittelbarste Bedürfnis des Unterrichts

erfordert; der Lehrer hat also innerhalb dieser Auswahl noch reichlichen Spielraum für seinen persönlichen Geschmack. Recht sympathisch ist dem Ref. die eingehendere Berücksichtigung der troischen und römischen Sagen gewesen, die „dem Schüler", wie M. sagt, „Bekanntes in ganz neuer Beleuchtung zeigen" und als eine „Vorschule zu Homer und Vergil, wie man sie besser gar nicht wünschen kann", zu betrachten sind. Vermifst hat Ref. nur den Kampf der Lapithen und Centauren, schon wegen Hor. Carm. I 18; gern gestrichen sehen würde er, wie bereits bei der Anzeige von Harders Ovid in dieser Zeitschrift (1895 S. 320) bemerkt ist, die Schöpfungsgeschichte, die zu schwer ist; aus demselben Grunde auch die allerdings poetisch sehr schöne Erzählung von Ceyx und Alcyone.

Beim Texte ist zunächst die sehr zweckmäfsige doppelte Zählung der Verse hervorzuheben. Am Rande sind kurze Notizen über den Inhalt gegeben, die dem Schüler zu besserer Orientierung nützlich sein werden. Der Text ist im wesentlichen der der gröfseren Ausgabe, bezeichnet aber auch wissenschaftlich einen Fortschritt gegen dieselbe; denn M. hat aus seinen „Studien zur Überlieferung und Kritik der Met. Ovids" etwa 50 neue Emendationen in die vorliegende Auswahl aufgenommen, die sämtlich als sichere Lesarten zu bezeichnen sind. Als Beispiele seien hervorgehoben: VI 293 *tota* (grofse Ausgabe *caeco*); VIII 498 *regnumque* (st. *regnique*); XI 496 *undarum* (st. *ventorum*); XIV 831 *vacuae* (st. der Glosse *viduae*).

Der sehr sorgfältig ausgearbeitete Kommentar endlich fufst begreiflicherweise auf der gröfseren Ausgabe, ist jedoch weit ausführlicher und entsprechend dem Zwecke der „Auswahl" weit elementarer gehalten. Doch ist dabei die richtige Mitte nicht überschritten, so dafs dem Schüler hinreichende Gelegenheit, seine Denkkraft zu üben, geboten wird. Insbesondere vermeidet es M., das Lexikon völlig überflüssig zu machen, worin ihm Ref. beistimmt. Die allgemeinen 'Bemerkungen' der gröfseren Ausgabe fehlen und sind in den laufenden Kommentar hineingearbeitet; auch dies ist im Hinblick auf den Zweck der 'Auswahl' durchaus zu billigen. Zweifelhaft könnte es dagegen erscheinen, ob es zweckmäfsig war, auch die Eigennamen gleich in den Anmerkungen zu erklären; Ref. würde ein besonderes Register vorziehen. Zum Schlufs sei noch hervorgehoben, dafs der vorliegende Kommentar auch eine Reihe von Verbesserungen gegen den der Vollausgabe enthält; als Beispiele mögen dienen XI 576: *inanes* „die nimmer stattfinden sollte" (gr. A. „unmöglich") und XII 90: *decor est quaesitus*: „ich trage sie nur als Schmuck" (gr. A. „ich legte . . als Schmuck an"). — Weiteres zur Empfehlung der „Auswahl" zu sagen, dürfte unnötig sein; Ref. wünscht der gediegenen Arbeit, die auch äufserlich vortrefflich ausgestattet ist, recht weite Verbreitung.

Berlin. Max Koch.

Th. Zielinski, Cicero im Wandel der Jahrhunderte. Leipzig 1897, B. G. Teubner. IV u. 102 S. 8. 2,40 M.

Wieder ein Zeugnis zu Gunsten Ciceros, so zu sagen eine Jubiläumsrede, gehalten in Petersburg im Januar 1895 zum zweitausendsten Geburtstage Ciceros, die sich jetzt in erweiterter und verbesserter deutscher Bearbeitung darbietet. Der Verf. besitzt eine umfangreiche Belesenheit und ausgedehnte historische Kenntnisse. Seine Darstellung zeigt Farbe und Lebhaftigkeit, ja Leidenschaft. Glücklich ausgeprägte Wendungen zeugen von der lebhaften Teilnahme seines Innern. An der peinlichen Genauigkeit seines Citierens erkennt man den Gelehrten; im übrigen scheint hier einer zu reden, der auf die staubbedeckte, des Empfindens und Denkens entwöhnte Wissenschaft mit souveräner Verachtung herabsieht. Es ist auch ein Mann ganz nach dem Herzen Luthers, der bekanntlich dem Redner diesen Rat giebt: „Tritt keck auf, thu's Maul auf, hör bald auf“. Alle drei Forderungen sind hier erfüllt. Die Keckheit geht so weit, dafs schüchterne Leser während des Lesens gewifs kaum wagen werden anderer Meinung zu sein. Der Verf. glaubt hoffen zu dürfen, „dafs sein Versuch dem Philologen, der über den engen Horizont seines Spezialgebietes, sowie dem gebildeten Leser überhaupt, der über den noch engeren Horizont des Alltagslebens hinaus einen Blick in die Werkstätte der geistigen Kultur zu werfen bereit ist, nicht unwillkommen sein wird“. „In der Beurteilung der einschlägigen weltgeschichtlichen Fragen“, fährt er fort, „habe ich vor allem gerecht zu sein gewünscht und darf daher hoffen, es keiner Partei recht gemacht zu haben“.

Der Verf. will also die Einwirkung Ciceros auf die führenden Geister der Hauptkulturepochen nachweisen. Er nimmt sich die Freiheit, Cicero für einen Schriftsteller zu halten, ja sogar für einen grofsen. Auf eine Widerlegung des in Deutschland leider mit so glücklichem Erfolge gegen Cicero Vorgebrachten geht er weiter nicht ein. „Die Geschichte der Karikatur Ciceros“, sagt er, „ist noch zu schreiben: sie verspricht erbaulich zu werden. In die Gegenwart ragen, Quisquilien abgerechnet, zwei Meister herein. Vor dem einen verneigen wir uns; seinen graziösen Fleuretstichen wird auch derjenige seine Bewunderung nicht versagen, der ihnen lieber ein anderes Objekt gewünscht hätte. Aber der pöbelhafte Holzkomment Drumanns kann nur Widerwillen und Ekel erregen“. Drumanns Werk scheint ihm freilich unentbehrlich bis auf den heutigen Tag, doch erblickt er darin nur eine muffige Rumpelkammer, aus der man sich mit verhaltenem Atem seinen Bedarf holt. Über Drumann, meine ich, wird hier zu scharf, über Mommsen — denn dies ist der andere — zu freundlich geurteilt. Ich wenigstens vermag in der Mommsenschen Kritik Ciceros weder etwas von Grazie noch von Fleuretstichen zu erkennen; auch finde ich mich durch seine Urteile nur zur

Verwunderung, nicht im geringsten aber zur Bewunderung gestimmt.

Die Betrachtung des Verfassers erstreckt sich über drei Geschichtsperioden: die Zeit der Ausbreitung des Christentums, die Renaissance und die Aufklärung mit der Revolution. Wiewohl neben diesem ungeheuren Nachleben die irdische Laufbahn seines Helden ihm gar sehr zusammenzuschrumpfen scheint, so glaubt er doch mit einer Skizze von Ciceros politischer Wirksamkeit beginnen zu müssen. Er spricht von Ciceros Liebe zu jener dem Tode geweihten römischen Verfassung, von dem politischen Idealbilde, welchem er in den Wandlungen seines politischen Lebens treu geblieben sei. Am lehrreichsten für die Beurteilung des Staatsmannes Cicero ist das erste Buch seiner Schrift über den Staat. Nachdem er dort mit Platos Worten die Schrecken der entarteten Volksherrschaft geschildert hat, läfst er auf die schrankenlose Freiheit einen Zustand schimpflicher Knechtschaft folgen, aus welcher das Volk, durch einen einzelnen befreit, wiederum der Tyrannis anheimfalle. Dann beginnt der Kreislauf der Revolutionen von neuem. Vor solchen Übeln bewahrt nur die aus den Elementen der drei Staatsformen gemischte Verfassung. Diese aber ist kein Traum in Ciceros Augen, wie der Idealstaat Platos; sie existiert: es ist die römische Verfassung. Vor allem die schon während seines Konsulats begonnene und zur Zeit, als Cäsar die Eroberung Galliens vollendete, abgeschlossene und veröffentlichte Schrift Ciceros erschliefst den Zugang zum Verständnis seiner politischen Laufbahn. Cicero, sagt der Verf., sei aufgewachsen in den politischen Anschauungen des Scipionenkreises und sei diesen Anschauungen treu geblieben. Mit Recht. Alles, was er in den ausgedehnten Stücken, welche aus dem ersten und zweiten Buche seiner Schrift über den Staat erhalten sind, in edler und klarer Sprache vorgebracht, ist ja durchaus in Übereinstimmung mit dem, was Polybius im sechsten Buche über die verschiedenen Staatsformen sagt, und mit der sich daranschliefsenden Betrachtung der römischen Verfassung zur Zeit der punischen Kriege.

Die Thätigkeit des Staatsmannes reicht freilich weder in eine sehr weite Ferne noch in eine bemerkenswerte Tiefe. Ist dieser Staatsmann aber zugleich ein grofser Schriftsteller oder ein bahnbrechender Philosoph, so mufs die Nachwelt immer erst besonders daran erinnert werden, dafs er auch Staatsmann war. Wir wissen ja, dafs Baco von Verulam unter Jacob I. Grofskanzler, d. h. der erste Mann in England war, secundus a rege; aber im Vergleich dazu, dafs er der Verf. des Novum organon scientiarum ist, erscheint das jedem verständigen Menschen wie etwas Unerhebliches. Den armen, verachteten Spinoza, der sich die lumpige Kleinigkeit, die er zu seinem täglichen Unterhalte nötig hatte, durch seiner Hände Arbeit verdiente, nennen wir zusammen mit ihm als einen

Gleichberechtigten. Epiktet, der Sklave, glänzt neben dem Kaiser Marc Aurel, ja überstrahlt ihn. Was geht uns also eigentlich der Konsul Cicero an, wenn wir von seinen Wirkungen auf die Nachwelt sprechen? Als er nichts war für seine Zeit, da eben wurde er etwas für die kommenden Jahrhunderte. Auch der Verfasser gesteht, die Kulturgeschichte kenne nicht viel Momente, die an Bedeutung dem Aufenthalte Ciceros auf seinem Tuskulanischen Gute, wo er seine philosophischen Schriften während der kurzen Alleinherrschaft Cäsars verfafste, an die Seite zu stellen seien.

Der Verf. zeigt sodann durch gut gewählte Citate, dafs sowohl das entstehende und leidende wie das triumphierende Christentum an Ciceros philosophische Schriften anknüpfte, dafs durch den Mailändischen Bischof Ambrosius die Ethik Ciceros die anerkannte christliche Ethik geworden ist. Eine besondere Untersuchung würde freilich dem Geheimnisse dieser Wirkung tiefer nachspüren müssen. Nicht blofs die Form, auch der Inhalt dieser Schriften schien doch den Besten damals eines ernsten Interesses wert. Der positive Teil der Philosophie Ciceros, sagt der Verf., sei ganz in die Lehren der christlichen Kirche übergegangen; was aber den Geist betreffe, so liefsen sich keine ausgeprägteren Gegensätze denken als Cicero und das Christentum. Cicero, sagt er, verzichte nirgends auf das Recht der Wahl; das Christentum aber habe der Persönlichkeit das Recht der Wahl genommen. Ich finde, dafs der akademischen Skepsis des Cicero damit eine viel zu grofse Bedeutung beigemessen wird. Der Trennungsschnitt zwischen der alten Philosophie und der christlichen Lehre möchte an einer anderen Stelle vorzunehmen sein.

Auch beim Lesen des zweiten und dritten Teils fühlt man sich gegen die Resultate zum Widerspruch gestimmt, aber die Anführungen nebst den sich daran knüpfenden Erörterungen sind stets interessant und glücklich formuliert. Der dritte Teil namentlich, der sich mit den Einwirkungen Ciceros auf die grofsen französischen Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts und auf die Redner der Revolutionszeit beschäftigt, wird den meisten deutschen Lesern wahrscheinlich viel Neues bieten. Der Verf. ist auf diesem Gebiete sehr bewandert. Zu den lobenden Zeugnissen, die er aus Voltaire zu Gunsten Ciceros anführt, will ich gleich noch eins hinzufügen. „Les Romains ont leur Cicéron“, sagt Voltaire, „qui seul vaut peut-être tous les philosophes de la Grèce“. Es ist richtig, dafs dieser grofse Schriftsteller, in welchem der Verf., wie viele andere, den Genius des achtzehnten Jahrhunderts erblickt, stets im Tone der Verehrung von Cicero redet. Ich glaube aber deshalb nicht, dafs er ihn sein ganzes Leben hindurch immer wieder gelesen hat. Während seiner Schulzeit hatte er seinen Geist vornehmlich mit Ciceros Schriften genährt. Ihm verdankte er aufserdem, wie überdies fast alle bis zum Ausgange des vorigen Jahrhunderts, das Bild des Altertums, das sich

in seinem Geiste gebildet hatte. Im übrigen unterscheidet sich die Denkweise Voltaires wesentlich von der Ciceros. Cicero war ein Optimist und glaubte, trotz seiner akademischen Skepsis, mit Freudigkeit an das Gute und an die göttliche Weltregierung. Selbst in den einfachsten und rohesten Seelen glaubt er Anklänge des Göttlichen zu vernehmen. Voltaire hingegen fühlte so schwer wie wenige die physischen wie die moralischen Übel, die dem Leben überall anhaften. Auf hundert Unverständige scheint ihm kaum ein Verständiger zu kommen und Mitleid und Spott streiten sich um seine Seele, mag er nun die Gegenwart oder rückwärts gewendet die Vergangenheit betrachten. Am fernsten Horizonte freilich glaubt sein Auge einen hellen Streifen zu sehen. „Un jour tout sera bien, voilà notre espérance. Tout est bien aujourd'hui, voilà l'illusion“. Als Lebensmaxime stellt er darum diesen Satz auf: „Que tout soit bien ou mal, faisons que tout soit mieux“. Mit besonderem Behagen mag er sich immer der Abschnitte aus Cicero erinnert haben, wo Carneades über die menschliche Vernunft spottet, das schönste Geschenk der Gottheit nach der Lehre der Stoiker, und über die stoische Lehre von der Vorsehung, namentlich über den Teil, der von der speziellen Fürsorge der Götter für die Menschen handelte. Mich wundert übrigens, dafs der Verf., der in der französischen Litteratur so gut Bescheid weifs, nicht auch des feinen und gelehrten Fénelon Erwähnung thut, dessen ganze litterarische Kritik in Ciceros rhetorischen Schriften wurzelt. Seine Dialogues sur l'éloquence und seine Lettres sur les occupations de l'Académie wimmeln von Anklängen an Cicero. In jenen rhetorischen Schriften handelt es sich ja auch nicht blofs um Rhetorik, sondern um Ästhetik. Auch auf diesem Gebiete ist Cicero neben Aristoteles, Longin, Horaz und Quintilian lange Jahrhunderte hindurch bis zur Geburtsstunde der modernen Ästhetik eine Autorität ersten Ranges gewesen.

Ich glaube dem Büchlein keine bessere Empfehlung mit auf den Weg geben zu können, als wenn ich den Schlufs hersetze. Die Betrachtungs- und Schreibweise des Verfassers kommt an keiner Stelle seines Buches glücklicher zum Ausdruck: „Wem es vergönnt gewesen ist“, sagt er, das Ganze überblickend, „auf einer jener Strafsen zu wandern, die seit uralter Zeit zu den Verkehrsadern der Menschheit zählen — ich meine die Strafsen, die von der lombardischen Ebene nord- und westwärts durchs Alpenland führen —, dem wird der Eindruck unvergefslich bleiben: es wird ihm sein, als habe er den Herzschlag der Weltgeschichte unmittelbar gespürt. In der That haben alle Zeiten ihre Erinnerungen zurückgelassen: bald ist es eine römische Warte, die von den Kriegen Marc Aurels zeugt, bald eine Ritterburg, die uns der Welschlandfahrten eines Hohenstaufen gedenken heifst; diese Klamm hier weifs von Hannibal, diese Thalsperre von Napoleon, diese Brücke von Suworow zu erzählen; diesen See hat ein Epi-

gramm Catulls, diesen Grund eine Terzine Dantes, diese Aussicht ein Tagebuchblatt Goethes verherrlicht; an diesen Fels hat sich, einem verflogenen Vogel gleich, die Erinnerung an Tristans und Isoldens unglückliche Liebe geheftet. — Ähnlich sind die Empfindungen, die auf den geschichtskundigen Leser Ciceros einstürmen, und diese Empfindungen allein reichen hin, ihm — selbst wenn die Karikaturisten mit allem, was sie über seinen objektiven Wert gesprochen, recht hätten — einen Affektionswert ohne gleichen zu verleihen. Diesen Ausspruch hat Hieronymus seinem Traumgelübde zum Trotz in sein Herz geschlossen; mit diesem hat Diderot den „Aberglauben" seiner Nachfahren aus den Angeln zu heben gesucht. Dieser Gedanke hat Petrarca entzückt; dieser hat Luther in seinen quälenden Zweifeln „viel und hoch bewegt". Hier ist die Perle, die Bossuet in das Gold seines Stiles gefafst hat; hier der blanke Stahl, aus dem sich ein Jakobiner seinen Dolch geschmiedet hat. Dieser Satz hat den schönen Verehrerinnen des Patriarchen von Ferney (Voltaire) ein feines Weltdamenlächeln abgewonnen; dieser hat die terrorisierten Richter Ludwigs XVI. zu Thränen gerührt. Es ist, wir wiederholen es, ein eigenartiger, unvergefslicher Genufs; aber freilich, einige Anstrengung darf man nicht scheuen, und dafs es sich anderswo bequemer spazieren läfst als auf den Römerstrafsen, soll nicht in Abrede gestellt werden". Et quisquam dubitat, quin Cicero in Borussiae gymnasiis in integrum sit restituendus?

Grofs-Lichterfelde bei Berlin. O. Weifsenfels.

Ciceros Briefe. Auswahl für den Schulgebrauch bearbeitet und erläutert von Rudolf Franz. Bielefeld und Leipzig 1896, Velhagen & Klasing. Text 329 S. geb. 2 M, Kommentar 95 S. geb. 0,90 M.

Die seit Einführung der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen Preufsens aufgestellten Forderungen, welche ganz besonders an den Betrieb der Lektüre herantreten, haben die Verlagshandlung Velhagen & Klasing bestimmt, neben ihren Sammlungen deutscher, französischer und englischer Schulausgaben auch solche zum Zweck des Unterrichts in den altklassischen Sprachen zu veranstalten. Es ist ihr geglückt, in den Direktoren H. J. Müller und O. Jäger Herausgeber zu gewinnen, deren Namen unter den Pädagogen und Philologen einen gar guten Klang haben. Schon die Gesichtspunkte, welche bei der Bearbeitung dieser Schulausgaben mafsgebend gewesen sind, und welchen die Fachgenossen wohlverdiente Anerkennung entgegengebracht haben, lassen klar und deutlich erkennen, dafs man es mit gründlichen, echt deutschen Fleifs bekundenden Arbeiten zu thun hat, und haben naturgemäfs eine so allgemeine Verbreitung gefunden, dafs sie wohl als bekannt vorausgesetzt werden können. Nach diesen Gesichtspunkten ist auch die vorliegende Auswahl von Ciceros Briefen bearbeitet. Die Ausgabe besteht aus zwei Bändchen, von denen das

erste eine kurze Einleitung, den Text und ein Verzeichnis der Eigennamen, das zweite den Kommentar enthält, und ist für den Gebrauch der Unterprimaner bestimmt. Den geschichtlichen Standpunkt festzuhalten und „ein anschauliches Bild jener bedeutsamen und lehrreichen Übergangszeit vorzuführen, die während der zwei letzten Jahrzehnte von Ciceros Leben die äufsere und innere Geschichte Roms kennzeichnet“: das ist das Ziel, welches sich der Verf. bei Anordnung dieser Auswahl gesteckt hat. Für die Gruppierung sind die Lebensjahre und Schicksale Ciceros mafsgebend gewesen, und „so gewinnt auch seine vielseitige und anziehende Persönlichkeit, die dem Schüler aus seinen Reden und sonstigen Schriften in den wesentlichen Zügen bekannt ist, eine unmittelbare und lebhafte Beleuchtung. Indem sich um ihn seine Angehörigen und Freunde, neben ihn die bedeutendsten Männer seiner Zeit scharen, werden wir zugleich in die gebildeten Kreise des antiken Rom eingeführt“.

Die Einleitung enthält einen kurzen Abrifs über Ciceros Leben und über seine Briefe und schliefst mit einer summarischen Beurteilung seiner Gesamtpersönlichkeit. Was den Text betrifft, so hat ihn der Herausgeber nach den Ausgaben von L. Mendelssohn und A. S. Wesenberg gegeben, im einzelnen aber auch für Schüler besonders gestaltet. Die Sammlung umfafst 123 Briefe, welche nach der Zeit der beiden grofsen politischen Ereignisse, des ersten Triumvirats und des Bürgerkriegs, geordnet, zwei Hauptabschnitte bilden, von denen ein jeder wieder in drei Unterabteilungen, ebenfalls nach der Zeitfolge bestimmt, zerfällt: I. A. 62—57 v. Chr. (Ciceros Verbannung 27 Briefe), B. 56—52 v. Chr. (Cicero in Italien 18 Br.), C. 51—50 v. Chr. (Ciceros Prokonsulat 14 Br.), II. A. 50—47 v. Chr. (Kämpfe 24 Br.), B. 46—44 v. Chr. (Cäsars Alleinherrschaft 16 Br.), C. 44—43 v. Chr. (Neue Kämpfe 24 B.).

Es ist wohl die gröfste der für Schüler in letzter Zeit erschienenen Sammlungen der Briefe Ciceros, welche allerdings „dem Lehrer für die persönliche Wahl grofsen Spielraum und die Möglichkeit der Abwechselung wie dem Schüler Gelegenheit zu ergänzender Privatlektüre bietet“, die jedoch auf der andern Seite eben wegen des embarras de richesse die Auswahl auch wieder erschwert. Da nach Ansicht des Ref. ein sogenannter Kanon auch für die Lektüre der Ciceronianischen Briefe gewifs ganz empfehlenswert ist (vgl. das diesjährige Osterprogramm des Königlichen Gymnasiums zu Salzwedel), so hätte er gewünscht, dafs die wegen ihrer hervorragenden Bedeutung lesenswertesten in dieser Sammlung durch irgend welches äufserliche Kennzeichen markiert wären und so der Lehrer eine jedenfalls nicht unwillkommene Direktive erhalten hätte. Dem Texte ist ein ziemlich umfangreiches Verzeichnis der Eigennamen beigefügt, in welchem sich die zur Beantwortung historischer, geographischer, litteratur- und kulturgeschichtlicher Fragen nötigen Erklärungen finden.

Das zweite Bändchen, 95 Seiten umfassend, enthält den Kommentar. Wenn irgend eine Lektüre zum Verständnis einen Kommentar erfordert, so sind es gewifs vor allem die Ciceronianischen Briefe, nicht sowohl in Bezug auf die formale Seite als insbesondere rücksichtlich der sachlichen Erläuterungen; bieten sie doch in beiderlei Hinsicht überaus zahlreiche Schwierigkeiten. Mit grofser Sachkenntnis und anerkennenswertem Geschick ist der Verf. bei Bearbeitung dieses Kommentars zu Werke gegangen. Er wollte, dafs einerseits derselbe der Vorbereitung des Schülers diene, andererseits sollte alles vermieden werden, was der Übersetzung, Durcharbeitung, Gruppierung und Aneignung des Inhalts vorgreife; diese sollten sich vielmehr als Frucht der gemeinsamen Arbeit in der Klasse ergeben. Die vielfachen Winke für eine geschmackvolle deutsche Übertragung, wie sie gerade die Briefe Ciceros erheischen, die Kürze und Präzision der sprachlichen Erklärungen und die hier und da eingestreuten trefflichen Bemerkungen behufs Beseitigung sachlicher Schwierigkeiten, welche zugleich eine wesentliche Ergänzung des im Verzeichnis der Eigennamen Gebotenen bilden: alles dies macht den Kommentar zu einem Hilfsmittel, welches seinen Zweck vollkommen erfüllt. Sonach trägt Ref. kein Bedenken, diese Auswahl von Ciceros Briefen für den Schulgebrauch sehr zu empfehlen.

Druck und Ausstattung der beiden Bändchen sind äufserst geschmackvoll, genügen vollauf auch den weitestgehenden Ansprüchen und geben von neuem Zeugnis von der bewährten Vortrefflichkeit der Velhagen-Klasingschen Schulausgaben. Das Verzeichnis der Eigennamen bedarf bei einer eventuellen Neuauflage einer eingehenden Durchsicht. Die hier angezogenen Seiten- und Zeilenzahlen sind vielfach ungenau (vgl. z. B. S. 287 Z. 15 v. o. 124, 6 st. 123, 6, Z. 19 v. o. 103, 5 st. 112, 10, Z. 22 v. o. 118, 12 st. 102, 12; S. 289 Z. 9 v. u. 102, 23 st. 111, 28 u. a. m.). Auch stimmt die Reihenfolge, wie sie im Inhaltsverzeichnis I. B. 4—10 angegeben ist, nicht mit der im Texte überein.

Salzwedel i. A. K. Brandt.

P. Giles, Vergleichende Grammatik der klassischen Sprachen. Ein kurzes Handbuch für Studierende der klassischen Philologie. Autorisierte deutsche Ausgabe, besorgt von Joh. Hertel. Leipzig 1896, O. Reisland. XVII u. 493 S. 8. 9 M.

Wer in den nächsten Jahren dem Studium der klassischen Philologie sich zuwendet, für den wird die Sache sehr viel saurer werden, als sie uns älteren Lehrern einst geworden ist. Umfangreiche grammatische Kenntnisse bringt der Abiturient unserer Tage auf die Hochschule nicht mehr mit, geschweige denn tiefere Erkenntnis der Sprachen. Er hat also zunächst ein grofses Defizit auszugleichen. Vor dreifsig Jahren ferner lag für den Studieren-

den noch kaum die Nötigung vor, sich mit vergleichender Grammatik zu beschäftigen und im Felde der Sprachwissenschaft zu arbeiten. Er that sich genug, wenn er in der deskriptiven Grammatik zu Hause war und die Schätze der klassischen Litteratur sich eroberte. Heutigen Tages dagegen ist die vergleichende Sprachwissenschaft eine Grofsmacht geworden, an der man unmöglich achtlos vorübergehen darf. Die griechische und lateinische Laut- und Formenlehre hat durch sie eine ganz andere Gestalt bekommen. Durch sie ist erst ein rechtes Verständnis der griechischen Dialekte möglich. Die Sprachwissenschaft selbst ist zwar eine so umfangreiche Disziplin geworden, dafs ihr Studium die volle Arbeitskraft eines Gelehrten fordert. Aber ihre hauptsächlichsten Ergebnisse mufs sich der angehende klassische Philolog zu eigen machen; er mufs auch einen Blick in ihre Prinzipien und ihre Methode thun. Die sprachwissenschaftlichen Vorlesungen der Universitäts-Professoren genügen dem Bedürfnis des klassischen Philologen nur in seltenen Fällen. Sie sind zu sehr für angehende Sprachforscher berechnet und gehen zu sehr in die Breite und Tiefe des fachwissenschaftlichen Details. Auch die einschlägigen Werke von Brugmann, Stolz, Delbrück u. a. sind teils zu weitschichtig oder schwer verständlich, teils treten die Hauptsachen, auf die es dem angehenden Philologen ankommt, nicht übersichtlich genug hervor. Es fehlt ihm auch an Zeit, sie eingehender zu studieren. Ein Werk, das nicht über seinen Horizont hinausgeht, fehlte bisher in Deutschland. Dagegen waren in Italien, in Frankreich und in England mehrfach solche Kompendien erschienen. Das praktischste unter ihnen war nach dem Urteil der Kritik das handliche Buch von P. Giles, Dozent der vergleichenden Grammatik an der Universität in Cambridge, A short Manual of comparative Philology for classical students (London, Macmillan 1895, XXXIX, 544 S.). Es fufste ganz auf den Ergebnissen der deutschen Sprachwissenschaft, verzichtete möglichst auf Heranziehung des Sanskrit oder anderer dem Philologen entlegener Sprachen und wollte lediglich den Studierenden der klassischen Philologie dienen, die, ohne die Sprachwissenschaft zu ihrem Spezialstudium zu machen, eine Bekanntschaft mit ihren Prinzipien und der Anwendung derselben auf das Lateinische und Griechische zu erwerben wünschten. Hypothesen, unsichere Ansichten, unerledigte Probleme blieben ausgeschlossen. Alles war so elementar und so einfach wie möglich gehalten, dabei aber doch Gelegenheit gegeben, das eingebürgerte Zeichensystem und die sprachwissenschaftliche Terminologie kennen zu lernen. Man mufste wünschen, dafs dieses hervorragend brauchbare und zweckmäfsige Buch durch eine Übersetzung leichter zugänglich gemacht würde. Diese lohnende Arbeit nahm Joh. Hertel auf sich. Er that aber noch ein Mehr. Giles hatte zur Erklärung der griechischen und lateinischen Formen naturgemäfs englische Beispiele

herangezogen. Hertel ersetzte sie durch passende deutsche, vom Gotischen bis herab zum Neuhochdeutschen. Dazu gab er noch weitere Erklärungen, z. B. durch die wichtigsten deutschen Lautgesetze in Fufsnoten, und Giles selbst fügte noch manche Besserungen hinzu.

Das Buch spricht in vier Teilen über die Grundfragen und Prinzipien der indogermanischen Sprachwissenschaft, über die Laute und ihre Verbindungen, das Wort und seine Verbindungen, woran sich eine Syntax in knappem Umrifs reiht. Verständnis des Altindischen, phonetische und lautphysiologische Kenntnisse werden nicht vorausgesetzt. Verf. erklärt alles, was einem angehenden Philologen noch unbekannt sein dürfte. Er beschränkt sich auf griechische und lateinische Formen; deutsche Formen werden zum Vergleiche öfters, altindische selten herangezogen. Und, was ganz besonders hervorgehoben zu werden verdient, Verf. bleibt nicht wie die meisten sogenannten sprachwissenschaftlichen Grammatiken vor der Syntax stehen, so dafs diese gerade da aufhören, wo für uns das Wichtigste und Interessanteste beginnt, sondern giebt auf S. 224—393 eine bündige, aber alle wesentlichen Gebrauchstypen enthaltende Übersicht über die Syntax der Kasus, der Tempora, Modi und der Verbalnomina. Und getreu dem Grundsatz „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen" krönt er sein Werk durch eine nützliche Zugabe im Anhang, eine Übersicht über alle griechischen und italischen Dialekte mit kurzen, gut gewählten, zum Teil erklärten und übersetzten Textproben. Dafs endlich die Fülle des im Buche aufgespeicherten Materials leicht und schnell zugänglich werde, dafür sorgt ein 31 Seiten umfassender griechischer, lateinischer und deutscher Wortindex. Man kann mit Recht sagen, Verf. hat das Bedürfnis des angehenden Philologen nicht nur klar erkannt, sondern ihm auch auf die einfachste und trefflichste Weise abgeholfen.

Sehr vorteilhaft, aber auch unerläfslich ist die Zuverlässigkeit der ganzen Darstellung. Giles selbst weifs, dafs nichts in einem elementaren Werke über einen verhältnismäfsig neuen Gegenstand mehr zu verwerfen ist, als Hypothesen oder neue Dogmen aufzustellen, deren Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit zu prüfen dem Lernenden kein Mittel zu Gebote steht. Wo aber wirklich noch unerledigte Fragen schweben, beschränkt sich die Darstellung auf Angabe des Wahrscheinlichsten, und Bedenken werden nicht verschwiegen. S. 43 unterscheidet Giles die logische, die formale Analogie und die Kombination der beiden. Damit erkennt er meine eigene vor 15 Jahren in den Junggrammatischen Streifzügen zuerst aufgestellte Teilung an; nur nennt er logische Ausgleichung, was ich reale (Osthoff: „stoffliche") Ausgleichung nannte. Im Grunde aber ist es dasselbe. — Dafs trotz der Kürze der Behandlung doch das Wesentlichste beigebracht wird und die Gründlichkeit nicht leidet, zeigt uns auch S. 200 f., wo

wir eine vollständige Übersicht über die Gründe erhalten, welche dafür sprechen, daſs der Nom. plur. neutr. als kollektive Singularform zu erklären ist, wie dies zuerst Johannes Schmidt „Über die Pluralbildungen der Neutra“ glaublich gemacht hat. Daher das Prädikat hier im Singularis. Das Umgekehrte, das sogenannte schema Pindaricum (Verbum im Singular, Subjekt im Plural) gehört in das Gebiet des Versprechens oder Verschreibens, worüber Meringer ein ganzes Buch geschrieben hat. — Bedenken könnte es allerdings erregen, daſs Giles S. 205 gegen Hübschmann, Brugmann und Delbrück der lokalistischen Kasustheorie huldigt, indem er mit Whitney von ursprünglich grammatischen Kasus nichts wissen will. Diese lokalistische Kasustheorie suchte noch jüngst der verstorbene Grammatiker Wilh. Deecke in seiner Lateinischen Schulgrammatik zu Ehren zu bringen. Ich kann ihm hierin nicht folgen, vgl. übrigens das für diesen Punkt noch immer zeitgemäſse Buch von Holzweiſsig, Wahrheit und Irrtum der lokalistischen Kasustheorie. Dagegen freut es mich, daſs Giles gegen Delbrücks (Vergl. Syntax) Auffassung den Genetiv bei Verben nicht für ursprünglicher hält als den Genetiv beim Nomen, ein Punkt, über den ich bereits in dieser Zeitschrift Jahrg. 48 S. 316 gesprochen habe. — S. 246 bemerkt Verf. zu der Konstruktion des Plaut. Amph. 293 nullus hoc metuculosus aeque niemand ist so furchtsam als er, daſs diese Konstruktion von aeque mit Ablativ vielleicht instrumental aufzufassen sei. Unmöglich, es ist der reine Ablativus comparationis. Hätte Verf. das VII. Kapitel meiner Junggrammatischen Streifzüge „Kombinations-Ausgleichung in Vergleichungssätzen“ gelesen, wo die komparative Natur dieses Ablativs gegen Draeger klar erwiesen wird, so würde er von seiner Behauptung abgesehen haben. Zu S. 259 den formelhaften Gebrauch von *αὐτός* betreffend (z. B. Aesch. Prom. 221 *κευθμὼν καλύπτει τὸν Κρόνον αὐτοῖσι συμμάχοισι*) wird auf die Erklärung dieser Funktion bei Monro, H. G.[2] § 144 Anmerkung verwiesen. Ich habe aber bereits 1884, also vor Monro, in meiner Vergl. Syntax der indog. Kompar. S. 48 eine Erklärung gegeben. — S. 264 oben wird über den absoluten Gebrauch der Kasus im Sanskrit, Griech., Lat., Deutschen gesprochen. Hier war hinzuzufügen, daſs das Nhd. sowohl den Genetiv wie den Akkusativ absolut gebrauchen kann. — Hätte Giles zu S. 380 Neue-Wageners Formenlehre[3] (Das Verbum. Berlin 1894, Calvary) S. 134 ff. gelesen, so würde er, was die lateinischen Passivformen mit fui und fueram betrifft, nicht Draeger citiert haben, der aus dem Altlateinischen nur vier Beispiele, alle aus Plautus, anzuführen weiſs. Giles ahnt indes, daſs die Liste unvollständig ist. Es finden sich nämlich nicht bloſs die Deponentia miratus, oblitus, opinatus und das Passivum vectus fui, sondern auch iratus fui, gravatus fuisti, advorsatus fui, mortuus fuerim, opertae fuerint, empti fuerant auſser einer andern Stelle im Corp. Inscr. In allen diesen Gebrauchsweisen ist ein

Bedeutungsunterschied von den gewöhnlichen Formen durchaus fühlbar, und auch Madvig Opusc. acad. II 218 giebt zu, dafs die alten und besseren Autoren den Unterschied streng beachtet haben, während Giles geneigt ist, einen Bedeutungsunterschied nirgends zu sehen. Das trifft nur auf einzelne weitere Stellen bei Plautus zu, vgl. Brix zu Mil. glor. v. 102, und nur auf einzelne Verba wie oblitus fui an vier Stellen des Plautus, opinatus, conductus, vectus fui; commentus, miratus fui; expensus fuit, surrepta fueris, natus fuerit und natum fuerat; oblitus, mercatus fueram bei Plaut., profectus fueras und mercatus fuerat bei Terenz. Hier hätte Hertel in einer Anmerkung diese jüngst ermittelten Thatsachen nachtragen sollen. — Bemerkenswert ist die ernstliche Polemik S. 377. 393 gegen H. Blases Auffassung des lateinischen Plusquamperfekts.

Weitere Ausstellungen wüfste ich nicht zu machen. Aber aufser der Korrektheit des Inhalts verdient die Übersichtlichkeit und die gute Ausstattung des Buches ganz besonderes Lob. So erleichtern gute und ausführliche Tabellen, z. B. über die Konsonantenverbindungen im Griechischen und Lateinischen, die Übersichtlichkeit. Kurz, ein gediegenes Werk, das in seiner Art einzig dasteht. Alle, die aus ihm lernen, werden Verf. und Übersetzer dankbar sein.

Colberg. H. Ziemer.

Th. Drück und F. Grunsky, Griechische Übungsbücher in 3 Teilen. Leipzig 1896, Carl Braun. 1. Teil: Grunsky, Griechisches Lese- und Übungsbuch für Klasse V (Untertertia). VI u. 116 S. 8. 2 M. 2. Teil: Grunsky, Griechisches Übungsbuch für Klasse VI (Obertertia). V u. 110 S. 8. 2 M. 3. Teil: Drück, Griechisches Übungsbuch für Klasse VII u. VIII (Sekunda). VIII u. 109 S. 8. 1,80 M. Dazu Grunsky, Vokabularium nebst 5 Tabellen zum griechischen Lese- und Übungsbuch für Klasse V (Untertertia). 40 S. 8. 0,80 M.

Das ganze Werk und besonders der erste Teil läfst in den Verfassern einsichtige, aus dem umfangreichen Stoff das Wesentliche hervorhebende, den Lernstoff im ganzen zweckmäfsig verteilende Pädagogen erkennen.

Der erste Teil behandelt das grammatische Pensum bis zu den Verba liquida einschliefslich in folgender Anordnung: die O-Deklination und zwar in je einem Abschnitt Wörter wie *λόγος*, *δῆμος*, *ἄνθρωπος*, *ἀγρός*, Neutra und Feminina der O-Deklination, die A-Deklination in ähnlicher Gruppierung; die 3. Deklination nach den Stämmen geordnet. Nebenher geht die Einübung des Präsens, Imperfekts, Futurs und Aorists Act. und Med. der Verba pura non contracta, muta und auf *ίω*. Der 2. Hauptabschnitt holt zunächst Eigentümlichkeiten in den beiden ersten Deklinationen nach, schliefst die dritte ab, übt die Deklination und Steigerung der Adjektiva, die Bildung und Steigerung der Adverbia, die Pronomina und Zahlwörter ein und lehrt die Bildung des Aor. und

Fut. Pass., des Aor. II Act. und Med. und des Act. und Pass. der Verba auf αω. Den Schlufs bildet die Behandlung und Einübung der Konjugation, soweit sie in das grammatische Pensum der Klasse gehört. Am Ende eines gröfseren Abschnitts stehen griechische und deutsche Lesestücke. Bei dem gröfsten Teil der Übersetzungsvorlagen findet sich am Schlufs eine Zusammenstellung syntaktischer Regeln. Die Vokabeln sind von demselben Verfasser in einem besonderen Hefte zusammengestellt. Die Erlernung der nicht alphabetisch, sondern nach den Lesestücken geordneten 1000 Wörter soll in einem Schuljahr erfolgen; in den ersten 12 Wochen sind wöchentlich 40, später neben der Wiederholung der gelernten wöchentlich 30 einzuprägen.

Der zweite Teil enthält auf 52 Seiten Sätze und einige Lesestücke zur Einübung der Verba auf μι und der unregelmäfsigen Verben; daneben ist die Modussyntax in einer Auswahl zu behandeln, die sich „auf das am häufigsten Vorkommende" beschränkt. Die Kasussyntax und der Gebrauch der Präpositionen wird in deutschen Einzelsätzen und zusammenhängenden Lesestücken anschaulich gemacht. Die zusammenhängenden Übersetzungsstücke zur Einübung der Verba sind bis auf 38, 1 sämtlich deutsche. Ein nach den Lesestücken geordnetes, nicht alphabetisches Vokabularium und ein Verzeichnis der Eigennamen schliefsen das Buch ab.

Der dritte Teil behandelt auf 52 Seiten in einzelnen Abschnitten die Syntax des Verbs und zwar zum bei weitem gröfseren Teile in Einzelsätzen, dann folgen 58 deutsche Stücke zur Wiederholung des gesamten Übungsstoffs, S. 90—107 sind die Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre zusammengestellt, den Schlufs bildet ein Verzeichnis der Eigennamen.

Nach einer Mitteilung des Verlegers in dem zuletzt von allen erschienenen zweiten Teile ist die Einführung der beiden anderen Teile und des Vokabulariums durch Erlasse der Kgl. Württembergischen Kultministerialabteilung vom Jahre 1896 in den württembergischen Lehranstalten genehmigt worden. So scheint das Buch den Lehrplänen des Landes, an dessen Schulen die Verfasser wirken, durchaus zu entsprechen. Für die preufsischen ist das bei dem zweiten Teile wenigstens nicht der Fall. In O. III soll die Lektüre anfangs nach dem Lesebuch betrieben, bald aber zu Xenophons Anabasis übergegangen werden. Diese Bestimmung setzt voraus, dafs das Lesebuch zusammenhängende griechische Stücke enthält. Eine solche Vorbereitung auf Xenophon vermisse ich bei Grunsky durchaus. Ferner ist nach unseren Lehrplänen die Syntax des Nomens und des Verbs den Sekunden zugewiesen, in den Vorklassen sind die Hauptregeln der Syntax im Anschlufs an das Gelesene induktiv abzuleiten. Infolgedessen hat das (bei uns eingeführte) Übungsbuch von Kägi eine mafsvolle Auswahl aus der Syntax getroffen. Grunsky geht aber über das für den

Anfänger erforderliche Mafs hinaus. Wenn man auch den syntaktischen Teil des Übungsbuches unserer Unter-Sekunda zuweisen wollte, so ist doch der dritte Teil, dessen Übersetzungsstoff von den Ober-Sekundanern bewältigt werden müfste, für diese Klassenstufe bei der einen Grammatikstunde, in der auch die schriftlichen Übersetzungen aus dem Griechischen anzufertigen sind, viel zu umfangreich, und die auf die Durcharbeitung zu verwendende Mühe steht in keinem Zusammenhange mit den Zielleistungen bei der Reifeprüfung.

Im ersten Teile wird die Formenlehre recht verständig behandelt, die Schwierigkeiten werden allmählich gesteigert; aber die Auswahl der syntaktischen Regeln halte ich nicht für zweckmäfsig. Dem Anfänger machen die Formen so viel Schwierigkeiten, dafs diese nicht noch durch feine Unterschiede in der Wahl der Modi zu vermehren sind, z. B. Teil I S. 22 Optativ des Wunsches, S. 94 abhängige Frage, S. 96 Bedingungssätze. Die grammatischen Bezeichnungen (Teil II S. 44) entsprechen zum Teil nicht denen in der lateinischen Grammatik, eine Vorschrift, deren strengste Beachtung die preufsischen Lehrpläne zur Pflicht machen.

Im einzelnen ist mir Folgendes aufgefallen. Bei den Verba liquida vermisse ich die abgestufte Begrenzung des Pensums; in Nr. 76 des ersten Teiles werden Besonderheiten in der Augmentation vorgeführt, *διείλεγμαι* hätte ich aber einer späteren Zeit vorbehalten.

Die Lieder des Tyrtäus würde ich Untertertianern nicht zur Übersetzung vorlegen.

Trotz der 1000 Vokabeln, die der Anfänger zu lernen hat, mufs der Verfasser für die Übersetzung der Sätze doch noch unter dem Texte Hilfen geben. In Stück 10 Satz 8, der aus acht griechischen Wörtern aufser *καί* besteht, findet der Schüler am Rande die Bedeutung von vier Wörtern angegeben, und doch hat er schon gegen 200 Vokabeln gelernt. Ein Übelstand ist es m. E., dafs der Verfasser nicht selten zur Bildung von Sätzen Vokabeln verwendet, die der Schüler in seinem Vokabularium erst an einer späteren Stelle findet. In Stück 7 ist für *γνώμη* die Bedeutung Einsicht, Meinung angegeben; einen Grund dafür, warum die Bedeutung „Überlegung“ fehlt, kann ich nicht einsehen, da das Wort sowohl im griechischen als auch im deutschen Abschnitte desselben Stückes in dieser Bedeutung gebraucht wird. Der Verfasser verweist vielmehr bei der Übersetzung des deutschen Satzes auf *γνώμη* im Vokabularium.

Doch das sind Kleinigkeiten. Die Bücher werden sich ohne Zweifel an den Anstalten recht brauchbar erweisen, wo anscheinend eine gröfsere Gewandtheit in der Übersetzung deutscher Vorlagen mit Rücksicht auf die Zielleistungen bei der Reifeprüfung erreicht werden mufs.

Bartenstein. Gotthold Sachse.

Neugriechische Chrestomathie. Ausgewählt und mit einem Wörterbuch sowie erklärenden Anmerkungen versehen von A. Seidel. Wien, Pest, Leipzig, A. Hartlebens Verlag. Ohne Jahreszahl. VIII und 183 S. 8. 2 M.

Das vorliegende Buch enthält an prosaischen Stücken: 1. Sprichwörter, 2. vier Märchen im Volksdialekt, 3. ein einaktiges Lustspiel, *ἡ σύζυγος τοῦ Δουλουδάκη*, aus dem Französischen, von Vlachos, 4. den fünften Akt des Dramas *Γαλάτεια* von Wasiliadis, 5. zwei Briefe von Korais, 6. ein Stück der Selbstbiographie von Korais; ferner an poetischen: 7. fünf Volkslieder, 8. Scenen aus der Übersetzung von Nathan dem Weisen, von Aphentulis, 9. Gedichte von Valaoritis, Zalakostas, Tantalidis, Solomos, Rhangabis, Kokkinakis, Xenos, Drosinis. Zu all diesen Stücken sind Anmerkungen vorhanden, zu Nr. 3 erst im Nachtrage S. 182; zu Nr. 1. 5. 6 und den Gedichten von Drosinis wird die Übersetzung beigefügt, für manche andern Stücke werden bereits erschienene Übersetzungen nachgewiesen. Dazu tritt noch ein Wörterbuch.

In Anlage und Umfang hat diese Seidelsche Chrestomathie viel Ähnlichkeit mit der von Vlachos. Voraus hat sie vor dieser die Sprichwörter, die Volksmärchen, die scenischen Abschnitte, das Wörterbuch und die Übersetzungen; dagegen ist in dem neueren Buche die gebildete Erzählung und Abhandlung schwächer vertreten, auch vermifst man unter den Dichtern namentlich Christopulos. Kenntnis des Altgriechischen wird kaum vorausgesetzt; sonst wären Anmerkungen entbehrlich wie diese, dafs *ἐχθίστους* der Superlativ von *ἐχθρός* sei (S. 88), dafs *σωθεῖσαν* von *σώζω* (S. 89) und *προσαγάγῃ* von *προσάγω* (S. 93) herkomme und dafs *κατά* mit dem Akkusativ gemäfs bedeute (S. 92).

Nun einige einzelne Bemerkungen. Beim Durchblättern des Wörterverzeichnisses machte den Referenten folgende Vokabel einen Augenblick stutzig: *κοτσίφι* = *κοτσύφι*, *τό*, Meile. Nicht ohne ein Lächeln fand ich die Lösung: das Richtige ist Merle, ein Wort, das freilich in einem Lexikon als einzige Übersetzung nicht wohl angebracht ist, da es in vielen Gegenden Deutschlands nicht bekannt ist als Synonymon für Amsel. — Das auf S. 13 begegnende Wort *κασαμπᾶ* ist in das Wörterverzeichnis nicht aufgenommen, sondern auf S. 14 in den Anmerkungen als unverständlich mit einem Fragezeichen versehen. Das Wort sieht türkisch aus; sollte sich da die Bedeutung nicht haben feststellen lassen? — So hat auch *τραβηέσαι* (S. 16) in den Anmerkungen (S. 182) ein Fragezeichen erhalten; es heifst doch wohl du ziehst dich zurück. — *Χιλιαδούλα* ist nicht, wie im Wörterverzeichnis steht, ein Zehntausendchen, sondern ein Tausend; desgleichen bedeutet *γλυτώνω* nicht retten, sondern sich retten. — In der Biographie von Korais heifst *Ἀδαμάντιον τὸν Ῥύσιον* (S. 59) nicht den Adamantios, den Rhisier (S. 176), sondern

den Adamantios Rhysios; entsprechend ist bald darauf *Παντολέοντα τὸν Σεβαστόπωλον* mifsverstanden. — *Φοβούμενος τὴν ἀποτυχίαν τοῦ ποθουμένου* (S. 61) wird übersetzt: da er das Unglück des Ersehnten fürchtete (S. 178), statt: da er fürchtete, das ersehnte Ziel nicht zu erreichen. — Dafs in dem Sprichworte *ἄλλους ἡ γλῶσσα κὴ-ἄλλους τὰ δόντια δουλεύουν* (S. 1) dies Verbum mit *δουλόω* gleichbedeutend sein und unterjochen bedeuten soll (S. 2), ist schwer zu glauben; ergiebt doch die gewöhnliche Bedeutung dienen einen befriedigenden Sinn. — (Beiläufig: für den Schlufs des Sprichwortes *ἡ καλὴ 'μέρ' ἀπ' τὸ πρωὶ φαίνεται* S. 1, giebt es eine volkstümlichere Fassung: *ἀπὸ τὴν αὐγὴν δείχνει.*) — Das Sprichwort *ἀπὸ μικρὸ κὴ-ἀπὸ ζουγλὸ μαθαίνεις τὴν ἀλήθεια* (S. 1) findet S. 172 keine Übersetzung, was um so bedauerlicher ist, als das Wort *ζουγλός* (mundartliche Verunstaltung oder Druckfehler für *ζουρλός*) auch im Wörterverzeichnis fehlt.

Mit der letzten Bemerkung sind wir schon übergegangen zu der Kategorie kleiner, mehr äufserlicher Flüchtigkeiten. S. 80 wird eine Zeile fehlen: *Χαρᾶς καὶ εὐθυμίας πλήρης προσκαλεῖ | ἰδιαιτέρως δίδ' εἰς ἕνα ἕκαστον | τὴν εὐλογίαν*, froh und freudig ruft | er seine Söhne, jeden insbesondre; | giebt jedem insbesondre seinen Segen. — S. 85 oben wird so interpungiert: *οὕτω λοιπὸν | ὁ δικαστὴς προσθέτει; ἂν δὲν κτλ.* und also, fuhr der Richter fort, wenn ihr u. s. w. — Einzelne Vokabeln der Texte werden, wie Stichproben ergaben, im Wörterverzeichnis vermifst: so *γρόσια* (es begegnet S. 10), *λουκοῦμι* (S. 16), *γεμάτος* (S. 17), *καμουτζικάκι* (S. 24), *κρεμανταλᾶς* (S. 38). — Die alphabetische Folge ist im Wörterverzeichnis oft nicht beobachtet; so z. B. stehen an falschem Orte *ἀρέσκομαι* hinter *ἀρέσκω*, *εἰρηνοποιῶ* hinter *ἐμπαθής*, *ὁδοιπόρος* hinter *ὅθεν*, *ὀσφραίνομαι* hinter *ὀρφανός*, *πανήγυρις* hinter *πάντοτε*, *σιάζω* hinter *σιγή*, *φαντασιοπληξία* hinter *φάντασμα*, *φωτεινός* und *φωτιά* hinter *φωτίζω*; ganz wirr ist die Partie von *χαράζω* bis *χατήρι*. — Schreibungen wie *νάητανε* S. 108 für *νὰ ἤτανε* sind unerwünscht. Mehr dergleichen hier zusammenzutragen ist zwecklos, da Inkorrektheiten und nun gar Druckfehler, wie es scheint, ein notwendiges Übel neugriechischer Texte bilden. — Die unter oder hinter den Texten stehenden Anmerkungen, durch welche einzelne Textworte erklärt werden, sind sämtlich numeriert; aber wunderlicherweise fehlen in vielen Abteilungen des Buches (nämlich in 2, 3, 4, 5, 7 und zum Teil in 9) die entsprechenden Ziffern bei den zu erklärenden Textworten, so dafs bei vielen Anmerkungen völlig unklar bleibt, wozu sie gehören. So sind den 30 Druckseiten des Lustspiels am Ende (S. 182) 82 Anmerkungen beigegeben, zum Teil von dieser knappen Form: [9]) zu oder [82]) etwas; aber auf welche Textworte beziehen sie sich?

Indes diese Anstöfse sind — etwa von dem letzten abgesehen — nicht gerade erheblich und thun dem Werte und der Brauchbarkeit des Büchleins keinen besonderen Eintrag, wiewohl sie allerdings besser vermieden wären und bei einer neuen Auflage vermieden werden mögen. Und so sei denn zum Schlusse gern bezeugt, dafs das Buch im wesentlichen seinen Zweck erfüllt, einen zur Erlernung der Sprache geeigneten Lesestoff darzubieten. Da zudem die betreffenden Originalpublikationen gröfstenteils in Deutschland wenig verbreitet sind, so wird wohl jeder, der sich für das Neugriechische interessiert, in dieser Chrestomathie ein oder das andre ihm noch unbekannte Schriftwerk finden.

Nachtrag. Meine Erwartung, dafs *κασαμπᾶ* sich aus dem Türkischen werde verstehen lassen, bestätigt sich; von kundiger Seite werde ich belehrt, dafs das türkische Wort *kassabah*, lautlich dem obigen griechischen entsprechend, Distriktshauptort bedeutet.

Halberstadt. H. Röhl.

---

1) W. Fleischhauer, Praktische französische Grammatik. Leipzig 1895, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch). XI u. 95 S. 8. geb. 1,40 M.

So gefährlich es auch scheinen mag, mit einer neuen französischen Grammatik aufzuwarten, so hat dennoch Fleischhauer das Wagnis unternommen, und wahrscheinlich hat er daran recht gethan. Beherzigenswerte Ratschläge sind erteilt, unumstöfsliche Leitsätze formuliert worden, um eine französische Grammatik lebensfähig, d. h. zu Neueinführungen geeignet und berechtigt zu machen; aber mit dem Übersetzen in die Praxis hat es bei allen, selbst bei den besten, irgendwo gehapert. Ist der Coup unserm Verf. gelungen? Nun, wir wollen die Sache sine ira et studio prüfen.

Entsprechend den verschiedenen Lehrzielen des Unterrichts in den alten Sprachen einerseits und in den neuern anderseits mufs auch die Behandlung der Grammatik eine verschiedene sein. Während insbesondere die lateinische Grammatik nebst den zu ihr gehörigen Übungen aufser der Vorbereitung auf ein gründliches Verständnis der Schriftsteller die sprachlich-logische Schulung fest im Auge behalten soll, hat sich die grammatische Unterweisung im Französischen, ähnlich wie im Deutschen, nur auf das praktische Ziel, auf die Beherrschung der Sprache zu richten. Freilich gilt dies nur für lateinlehrende Anstalten; doch für lateinlose Schulen hat der Verf. seine Grammatik nicht geschrieben. Sein Buch will einfach die grammatischen Gesetze, die entweder vorher induktiv aus der Lektüre gewonnen sind, oder deren Verständnis bereits vorbereitet ist, zusammenstellen, „um den Schüler in den Fällen des Zweifels, bei vorkommenden Schwierigkeiten und Unsicherheiten zu leiten“.

In der That praktisch ist die Grammatik. Zunächst in der Anordnung. Wie die Formenlehre, so fängt auch die Syntax mit dem Verbum an, das schwierige Kapitel vom Pronomen macht hier wie dort den eigentlichen Beschlufs; ein ausführliches Register erleichtert aufserordentlich die Benutzung. Den Regeln selbst geht immer das Beispiel voraus, und sogar in der Formenlehre ist dies induktive Verfahren streng befolgt. Leider scheint es, als ob die Beispiele zuweilen recht nichtssagend wären. Dafs sie inhaltsvolle Gedanken oder bemerkenswerte Thatsachen ausdrücken sollen, ist doch eine alte und vollberechtigte Forderung. Freilich hätte Ref. nichts dagegen, wenn für das Französische auch phraseologische Wendungen aus der Umgangssprache verwendet würden. — Etwas zuviel wird (in § 27) von: le chêne: die Eiche verlangt. Von diesem einzigen Worte nämlich soll der Schüler die Regel herleiten, dafs die Metalle, Bäume, Jahreszeiten, Monate und Wochentage im Französischen männlich sind. Doch ist dem Ref. eine ähnliche Inkongruenz zwischen Regel und Beispiel nicht wieder begegnet.

Den dringenden Rufen nach Kürze hat der Verf. vollauf entsprochen. Nicht nur die Fassung der einzelnen Regeln, sondern auch der Gesamtumfang des Buches (Formenlehre 36, Syntax 47 Seiten!) beweisen es. Er hat sich wohl gehütet, „mit der Lautphysiologie und einer zu tief greifenden Erklärung sprachlicher Erscheinungen neue Unterrichtsgegenstände in die Schule einzuführen und durch sogenannte Wissenschaftlichkeit das viele tote Wissen noch zu vermehren“. Deshalb hat er nach den Forderungen der Lehrpläne alle Lautgesetze wie auch das Heranziehen der wissenschaftlichen Sprachforschung vermieden, es vielmehr dem Lehrer überlassen, bei günstiger „Gelegenheit auf die etymologische und historische Entwicklung der Sprache etwas einzugehen, falls dadurch wirklich das Verständnis erleichtert und die wirkliche Kenntnis und Beherrschung der Sprache gefördert wird“.

Ref. gesteht, dafs er mit dem grundsätzlichen Fernhalten des Lateins aus einer französischen Grammatik, die für lateinlehrende Anstalten bestimmt ist, nicht sympathisiert. Er ist weit davon entfernt, im stolzen Bewufstsein der Bildungskraft und des Wertes der klassischen Sprachen etwa unser Nibelungenlied als „fossiles Epos“ zu traktieren oder sämtliche Werke jenes „britischen Williams“ gerne für ein einziges Sophokleisches Stück hingeben zu wollen; aber dafs die vornehme gallische Weltdame ihre ehrwürdige Mutter aus Latium, besonders an Gymnasien, wo sie sich fortwährend begegnen, so ganz und gar ignorieren soll, als ob diese schon stumpfsinnig geworden wäre, das will dem Ref. wenig gefallen. Schon aus praktischen Gründen nicht. Der Verf. selber führt mehrere Fälle an, wo sich das Zurückgehen auf das Latein empfiehlt. Aber auch anderswo, z. B. bei der Behandlung der Genusregeln, dürfte dies von entschiedenem Vorteil sein.

Im übrigen verdient des Verf.s Bestreben, den Lehrstoff möglichst zu verringern, uneingeschränktes Lob. Es ist kaum glaublich und doch wahr, dafs in der vorliegenden Grammatik nicht nur, wie bereits oben erwähnt, von Lautphysiologie keine Rede ist, sondern dafs auch alle Ausspracheregeln oder parenthetische Bezeichnungen der Aussprache in irgendwelcher Lautschrift durchaus fehlen. Was ist ferner nicht alles in der Formenlehre gestrichen! Ja, aus den Regeln über die Pluralbildung der Substantiva sind sogar die Läuse verschwunden! Vielleicht wird mancher finden, dafs der Verf. vereinzelt zu radikal verfahren ist. § 28 lautet:

a) La Marne: die Marne;
b) le Danube: die Donau.

Die Flüsse sind,

a) wenn sie auf e endigen und in Frankreich fliefsen, weiblich; (Ausnahme: die Rhone le Rhône);

b) sonst männlich.

Wo bleibt da z. B. la Tamise, la Vistule? Und wäre es inkonsequent, wenn in dem Kapitel über das Zahlwort auch billion, milliard einen Unterschlupf gefunden hätten, oder bei den Städtenamen le Havre vorkäme?

Verständigerweise hat der Verf. das Verbum recht ausführlich behandelt. Die Konjugationsparadigmen sind so vollständig, dafs sie den Schüler nirgends seiner meist unglücklichen Kombinationsgabe preisgeben, und ebensowenig dürfte ihn die tabellarische Anweisung, wie die einfachen Formen des Aktivs mit Hilfe der sechs Stammformen zu bilden sind, im Stich lassen. Auch bei der Liste der unregelmäfsigen Verba ist nicht gegeizt. (Warum eigentlich die Gänsefüfschen bei „unregelmäfsige Verba"? Sind diese es etwa für den Schüler nicht?) Dafs sie in alphabetischer Reihenfolge innerhalb der vier Gruppen auf er, ir, re und oir stehen, dafs die gebräuchlichsten Komposita sämtlich mit aufgeführt sind, wird ihre praktische Verwendbarkeit nur erhöhen. Nicht minder ausführlich, trotz aller scheinbaren Knappheit, ist die Syntax des Verbums behandelt.

Das erfolgreiche Ringen nach Klarheit und Übersichtlichkeit macht sich überall bemerkbar. In peinlicher Beachtung von Burckhardts eindringlicher Mahnung, „dafs eine Vorstellungsreihe desto sicherer und geläufiger reproduziert wird, je klarer ihre einzelnen Glieder von ihrem ersten Auftreten an im Bewufstsein sind", hat der Verf. „bei dem Stil der Regeln vor allem auf das Fassungsvermögen der Schüler Rücksicht genommen". Nur ausnahmsweise finden sich Ungenauigkeiten wie (in § 31): Weiblich sind

Die Abstracta auf té und tié. (Von diesen sind jedoch männlich: le côté die Seite und le traité der Vertrag).

Oder (in § 105):

a) Celui que vous avez si galamment accueilli.

Derjenige, welchen Sie so artig aufgenommen haben. —
Il est entré précitamment.
Er ist schleunigst hereingekommen. — . . .

Von den Adverbien der Art und Weise stehen

a) die auf ment an beliebiger Stelle . . .

Sonderbar sticht aber § 33 ab:

7. Das Geschlecht der übrigen Substantiva ist durch den Gebrauch zu lernen.

Ist das wirklich eine Regel, nach welcher sich der Schüler richten kann? Warum heifst es nicht etwa alle Substantiva, oder gar:

§ 11. Die ganze französische Grammatik ist durch den Gebrauch zu lernen?

Doch solche Kleinigkeiten werden wohl niemand gegen die Vorzüge des Buches blind machen. Zu diesen gehört noch die zweckmäfsige Gruppierung in der Zusammenstellung vom Verwandten, wie auch die häufige Vergleichung mit dem Deutschen. Der letzte Umstand ist auch insofern von Bedeutung, als „eine ganze Reihe von Punkten von vornherein ausgeschieden wurde, deren Behandlung in der deutschen und französischen Sprache übereinstimmt, die also recht überflüssigerweise mit dem unheimlichen Nimbus des Grammatischen umgeben werden“.

Zum Schlufs macht der Verf. auf einen Punkt besonders aufmerksam. Ein Erfahrungssatz aus der Psychologie weist nach, dafs die für den eigenen Gebrauch notwendige Reproduktion einer Vorstellungsreihe dadurch erleichtert wird, „dafs die einzelnen Glieder in derselben Reihenfolge reproduziert werden, in welcher sie von der Seele ursprünglich aufgenommen wurden. Wenn z. B. in der Seele eines Schülers die Vorstellung eines Substantivs auf al die zweite Vorstellung des Plurals auf aux reproduzieren soll, so müssen diese beiden Vorstellungen eben in dieser, nicht aber in umgekehrter Reihenfolge von vornherein mit einander verbunden werden“. Demnach ist die übliche Fassung der Regel:

„Statt s tritt als Pluralzeichen **x** ein
1) bei den Wörtern auf **au** und **eu**,
2) bei den meisten Wörtern auf **al**“

unpraktisch, und der Verf. dürfte im Recht sein, wenn er die Regeln auf folgende Weise abfafst:

§ **23**. Le château (das Schlofs): les châteaux;
le cheveu (das Haar): les cheveux.

Die Substantiva auf **au** und **eu** haben im Plural **aux** und **eux**.

§ **24**. Le cheval (das Pferd): les chavaux.

Die Substantiva auf **al** haben im Plural **aux**; (aufser le bal der Ball: les bals).

Ein ähnliches Verfahren ist auch bei vielen andern Abschnitten unsrer Grammatik eingeschlagen.

Zieht man aus dem Gesagten jetzt das Facit, so kann das Endurteil nur ein günstiges sein. Ref. ist überzeugt, dafs das Buch sich bald viele Freunde erwerben wird, und der Verf. darf mit Recht hoffen, „dem Ziele möglichst nahe gekommen zu sein, welches ihm bei der Abfassung der vorliegenden Grammatik vorgeschwebt hat, nämlich ein sich an die Bestimmungen der neuen Lehrpläne eng anschliefsendes Buch zu liefern, welches den Schüler durch alle Klassen begleitet und ihm ... die Erreichung des eingangs gezeigten Lehrzieles des Französischen auf thunlichst praktische Weise ermöglicht“.

2) Bödd eker, Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik. Leipzig 1896, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch). VI u. 132 S. 8. 2 M.

Der Verf., der seit Jahren den französischen Unterricht in den oberen Klassen eines Realgymnasiums erteilt, auch in einer Mädchenschule sowie bei der Unterweisung von Lehrern in Lehrer-Fortbildungs-Kursen dasselbe Fach vertritt, hat, wie so viele mit ihm, das Bedürfnis nach einem Buche empfunden, das dem Lehrer die Erledigung der grammatischen Lehraufgabe in dieser Stufe erleichterte und somit zu wesentlicher Zeitersparnis Gelegenheit böte. Für das Realgymnasium nämlich — wie auch für die Oberrealschule — fordern die Lehrpläne ausdrücklich, dafs (in IIA—IA) die wichtigeren Abschnitte der französischen Grammatik teils planmäfsig, teils nach Bedürfnis ergänzt und wiederholt werden sollen. Dabei sollen die grammatischen Erscheinungen eine neue Gruppierung und tiefere Begründung erfahren, das mehr Phraseologische hinzugenommen werden. Es ist dies keine leichte Aufgabe. Da die Repetitionen doch lange nicht die Hauptsache sind, so mag sich mancher Lehrer auch mit gelegentlichen Bemerkungen und äufserlichen Zusammenstellungen, wie sie eben die eingeführte Schulgrammatik ermöglichte, beholfen haben. Anders der Verf. Freilich verwahrt er sich aufs entschiedenste dagegen, ein Anhänger der alten grammatisierenden Methode zu sein, er will von jeher ein Verfechter der induktiven Lehrweise gewesen sein. Aber im erfreulichen Gegensatz zu den Reformern extremer Richtung, welche nur die Imitation in der Sprachenerlernung gelten lassen, welche „in einer blofsen praktischen Fertigkeit ihr höchstes Ziel sehen“, scheint er überzeugt, dafs ein Unterricht in den fremden Sprachen, ohne dafs sichere grammatische Kenntnisse gewonnen werden, ein Unding ist. Schon in den „Phonetischen Studien“ 1892 versichert er im fast begeisterten Schwunge: „Dem Schüler, der auf dem Wege der Induktion an der Hand eines tüchtigen Führers weiter schreitet, ist die Grammatik nicht mehr eine Sammlung von wunderlichen Formen und seltsamen Regeln, die im rechten Augenblicke an-

zuwenden, eine wahre Seelenpein ist (?). Jetzt hat sich ihm das rechte Verständnis für die wunderbare Gesetzmäfsigkeit in dem Bau der Sprache eröffnet, vermöge deren der Franzose seinen Gedanken einen so klaren, so fafslichen, so treffenden Ausdruck geben kann. Diese Gesetzmäfsigkeit wird für den Schüler um so fesselnder, je tiefer er in dieselbe durch eigene Beobachtung hineindringt, je mehr er von dem lebendigen Geiste verspürt, der darin herrscht". Dieser Überzeugung ist der Verf. treu geblieben. Er setzt der Schule ein höheres Ziel, als den Schüler dazu zu bringen, dafs er „innerhalb gewisser Gedankenkreise seine Vorstellungen, ohne Reflexion über die zu wählende Form, auszudrücken" imstande ist: er verlangt von ihr, sie soll das Systematische in den Sprachformen, das Logische in den syntaktischen Erscheinungen zum Verständnis bringen, so bilde sich ein geklärtes Sprachgefühl, und es sei die Aufgabe des Lehrers, als Erziehers und geistigen Förderers der Jugend den Schüler zu befähigen, dafs er über die Richtigkeit des als zutreffend Empfundenen auch jederzeit Rechenschaft ablegen kann. Um diesem Ideal möglichst nahe zu kommen, hat sich der Verf. bemüht, „in allem Gesetzmäfsigen in der Sprache das Wirken des schaffenden Sprachgeistes zu zeigen, der, wenn auch zuweilen ein launischer Kobold, sich doch im ganzen von klaren, wohl gegliederten, weit umfassenden Gedanken konsequent bestimmen läfst. Das natürlich Zusammengehörende wurde verbunden, Verwandtes logisch gruppiert und jede Erscheinungsgruppe unter die — historisch nachgewiesenen — Leitmotive gebracht". Das ist die Genesis des vorliegenden Buches.

Ref. bekennt, dafs er, trotz einer gewissen Skepsis, doch, nachdem er das Vorwort gelesen, mit erwartungsvoller Spannung das Buch selbst zu durchblättern und zu studieren begann. Nun gesteht er, dafs er wirklich sich nicht zuviel von ihm versprochen hat, und er glaubt mit dem Verf., dafs es vielen Berufsgenossen eine willkommene Gabe sein wird.

Wie schon der Titel besagt, beabsichtigen die „Wichtigsten Erscheinungen" keineswegs eine vollständige Grammatik zu ersetzen oder etwa ein Repertorium abzugeben, das über alle möglichen Einzelheiten zur Auskunft verpflichtet ist; vielmehr setzen sie die Kenntnis der Formenlehre und der elementarsten Gesetze der Syntax voraus. Dagegen behandeln sie die einzelnen Kapitel in der Gestaltung, wie sie sich im lebendigen Verkehr mit den Lernenden wie von selbst eingestellt hat. Und diese Gestaltung wird wohl allgemeine Anerkennung finden. Gleich weit von der wortkargen Knappheit mancher Lernbücher und der oft verschwommenen Breite anderer Lehrbücher entfernt, redet sie wie für den reifen Schüler, so auch für den Autodidakten, selbst wenn er sich einer geringeren formalen Vorbildung erfreuen sollte, eine verständliche Sprache. Ref. pflegt, um eine französische Grammatik

auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen, vor allem zwei Kapitel sich genauer anzusehen: die Tempus- und Moduslehre und dann die unbestimmten Fürwörter. Hier sind diese Abschnitte mit solcher durchsichtigen Klarheit geschrieben, wie vielleicht in keinem derartigen Buche. Geradezu musterhaft ist z. B. in den §§ 55—59 die Lehre vom Participium, Verbalobjekt und Gerundium behandelt, und auch sonst ist die Fassung eine recht glückliche. Aufgefallen ist dem Ref. nur § 106: „Substantiva, welche im Französischen und Deutschen gemeinschaftlich vorkommen, haben in beiden Sprachen entsprechendes Geschlecht. Das französische Maskulinum entspricht dem Maskulinum und Neutrum im Deutschen“. In dieser Form scheint die Angabe wenig klärend: da hätte doch die Abstammung betont werden sollen! (le carosse die Karosse könnte unter den Ausnahmen auch erwähnt werden).

Nur wer das Wesen der Induktion ganz mechanisch auffafst, mufs die Forderung aufstellen, dafs im Druck das Beispiel der Erläuterung bezügl. Regel vorausgeht. Der Verf. macht es nämlich umgekehrt. Übrigens sind die Beispiele recht zahlreich, auch scheinen sie grofsenteils selbständig gesammelt zu sein. Dafs sie passend und richtig sind, dafür glaubt Ref. nach genauer Durchsicht bürgen zu können. Meist sind sie dem Wörterbuche der Akademie und Crouslé's Grammaire de la Langue Française entnommen; doch stammen viele auch aus Régnier's klassischer Übersetzung von Schillers Geschichte des dreifsigjährigen Krieges und neueren Historikern her. Wenn nur die modernen Romanciers mehr ausgebeutet wären!

In der Anordnung weicht unser Buch von ähnlichen Werken nicht erheblich ab. Es ist die bewährte Reihenfolge: zuerst das Verbum, dessen Behandlung 48 Seiten beansprucht (während 84 Seiten auf die übrigen Partieen entfallen), hierauf das Substantivum, dessen Formenlehre teilweise mit besprochen ist, die Fürwörter, das Adjektiv, Zahlwort und Adverb, die Präpositionen; dann ein hübscher Abschnitt über den französischen Satzbau, den Wortton, Satzton und die rhetorische Betonung, und zum Schlufs, nach einem kurzen Kapitel, das in einer Reihe geschickt ausgewählter Beispiele den Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben vorführt, ein reichhaltiges und augenscheinlich zuverlässiges Register.

Für die wissenschaftliche Richtigkeit bürgt bereits der Name des Verf.s. Ref. weifs eigentlich keinen einzigen Fall anzuführen, in dem er wesentlich Falsches vorgefunden hätte. Höchstens wünschte er, dafs es in § 159 nicht hiefse:

„Das unbetonte Adverb y wird gebraucht:

1. . . .
2. im Sinne von à mit einem persönlichen Fürworte der 3. Person, aber nur auf Sachen bezogen: Voici la lettre; j'y répondrai bientôt“

oder dafs mindestens als Ausnahme neben penser auch se fier erwähnt wäre (C'est un homme équivoque, ne vous y fiez pas! Knebels Grammatik § 87). Und im § 206 weifs Ref. nichts Rechtes mit den eingeklammerten Formen nuls und aucuns anzufangen. Sollten diese Fürwörter, auch wenn sie substantivisch gebraucht werden, wirklich im Plural vorkommen, oder sind das nur altfranzösische Reminiscenzen? Im übrigen ist es zu bewundern, wie treffend und einfach der Verf. so manche Züge des heutigen Sprachgebrauchs zu erklären versteht, obgleich er auf das Lateinische nicht zurückgeht; so in den §§ 96, 144, 209, 243. An andern Stellen mufs er sich freilich sehr winden. Da spricht er z. B. in § 206 davon, dafs in Sätzen mit verneinendem Sinn wie in: il a parlé sans que personne le contredit sich zwei Negationen gegenseitig nicht aufheben, und vergleicht diesen Zug mit dem „nie keinen“ der Lutherschen Bibelübersetzung. Oder er sagt auch (§ 210):

„Das Féminin zeigt die ursprünglichere Wortform:
a) in généreux, généreuse . . .
b) in actif, active . . .
c) in bas, basse . . .“. Und ähnlich § 243: „Die Adjektiva auf ant und ent (Participialformen) bilden das Adverb von ihrer älteren Femininform, die mit der Masculinform gleichlautend war . . “. Wie leicht hingegen wäre zu erklären z. B. das ne que nach ne pas douter (§ 49) oder der artikellose Gebrauch des Substantivums in älteren, sprichwörtlichen Wendungen (§ 148) oder Benennungen wie Imperfekt und Plusquamperfekt des Futurums! Nur ausnahmsweise hat er das Lateinische in § 103 herangezogen, der von dem Geschlecht des französischen Hauptwortes handelt. Wie einfach macht sich da die Regel: „Französische Substantive, welche von männlichen oder sächlichen Substantiven der lateinischen Sprache abstammen, sind männlich; das weibliche Substantiv ist beim Übergang in das Französische weiblich geblieben“ oder die „Ausnahme 3. Vielen weiblichen Wörtern der französischen Sprache liegt die Pluralform eines lateinischen Neutrums zu Grunde, welche irrtümlich an die (weiblichen) Substantive der ersten Deklination angeschlossen ist: Une arme (arma), une étude (studia), la feuille (folia) etc.“! Hübsch wäre es, wenn der Verf. der Ausnahme 2 (in demselben Paragraphen) etwa folgenden Inhalt gäbe: Arbor ist beim Übergange ins Französische männlich geworden; daher sind nach Analogie der zahlreichen Baumnamen, die ursprünglich Adjektiva waren (arbor pomarius, quercinus etc.), dann aber substantiviert wurden (vgl. lateinische Monatsnamen), alle Baumnamen männlich geworden. Vielleicht thäte es auch gut, wenn die Pluralbildung der Substantiva auf ou besprochen würde. Die „wichtigsten Erscheinungen“ erheben zwar formell keinen Anspruch auf Vollständigkeit; aber nachdem sie châteaux, neveux,

chevaux, bals, travaux, yeux etc. vorgeführt haben, dürften sie die Endung ou nicht übergehen, besonders da einige Zeilen tiefer choux-fleurs vorkommt.

Aus dem Angeführten geht wohl zur Genüge hervor, dafs Ref. mit seinem bereits oben ausgesprochenen Urteil nicht im Unrecht ist. Natürlich ist für Gymnasialprimaner das Buch nicht bestimmt und manches mag auch für Realprimaner zu eingehend behandelt sein. Aber ein vorzügliches Repetitorium mufs es für alle abgeben, die etwa die Mittelschullehrer- oder Lehrerinnenprüfung ablegen wollen. Und wer da zum französischen Unterricht geprefst wird und sich nun über dieses und jenes Kapitel der Schulgrammatik schnell orientieren will, ohne dafs ihm Zeit und Lust das Studium eigentlich wissenschaftlicher Werke gestattete, dem wüfste Ref. kein besseres Hilfsmittel zu empfehlen.

Die äufsere Ausstattung ist vorzüglich, von Druckfehlern ist nur einer (im § 311) bemerkt.

3) Edmund Wilke und Dénervaud, Anschauungsunterricht im Französischen. Leipzig 1896, Raimund Gerhard. IV S. und 8 Hefte zu 16 Seiten, Vocabulaire 40 S. Ausgabe in einem Bande geb. 2,50 M, in Heften à 0,30 bezügl. 0,60 M.

Als Gegenstück zu seinem Werke „Anschauungsunterricht im Englischen mit Benutzung von Hölzels Bildern", das von der Kritik höchst beifällig beurteilt zu sein scheint, nach derselben Methode und in gleicher Ausstattung und Preislage, unter Mitwirkung eines in Frankreich geborenen Kollegen hat Wilke auch einen Anschauungsunterricht im Französischen erscheinen lassen. Die bekannten Hölzelschen Bilder sind — nicht nur der Abwechselung halber, sondern auch der feineren Beziehungen wegen — derartig gruppiert, dafs nach dem „Frühling" der „Bauernhof", nach dem „Sommer" der „Wald", nach dem „Herbst" das „Gebirge" und nach dem „Winter" die „Stadt" behandelt wird. Auf welche Weise die Verfasser den Stoff bearbeiten, mag aus der nachstehenden, eingehenderen Besprechung des ersten Bildes erhellen.

Zunächst werden sämtliche Gegenstände, die sich darauf befinden, benannt. Da die Verf. die unmittelbare Einführung in das Französische beabsichtigen, so wird der Gebrauch der Muttersprache durchaus vermieden, und es beginnt eine französische Unterhaltung in vollständigen Sätzen, die anfangs natürlich recht einfach sein müssen. So antworten denn die Schüler, auf die entsprechend gestellten Fragen, mit: c'est la maison — c'est une porte — ce sont les cigognes — ce sont des moineaux — je montre le coq — [est-ce que je montre le garçon?] Oui, monsieur, vous montrez le garçon — il montre les autres maisons — elle montre le moulin — ils (elles) montrent la herse — tu montres (vous montrez) la colline — [est-ce que je ne montre pas la porte?] Non, monsieur, vous montrez le

toit, vous ne montrez pas la porte — [ne montres-tu pas (est-ce que tu ne montres pas) le grand-père?] Non, monsieur, je montre la grand'mère — [ne montrez-vous pas (est-ce que vous ne montrez pas) le jardin?] Non, monsieur, nous montrons la prairie. — Diese Aufzählung dürfte genügen, um einen Einblick in die musterhafte, wenn nicht neue Art, wie der Lehrstoff nach der lexikalischen und grammatischen Seite behandelt wird, zu gewähren. Nunmehr folgt eine zweite Reihe von anfänglich wieder ganz einfachen, dann aber immer mehr erweiterten Sätzen, in denen die vorher „blofs genannten Personen und Gegenstände in lebendige Beziehung zu einander gesetzt, Wesen, Zweck, Thätigkeiten, Eigenschaften und Zustände derselben, soweit sie auf dem Bilde erkennbar sind, geschildert werden", (Dr. Pischel, Quedlinburg) kurz, eine vollständige Beschreibung des Bildes. So heifst es: la servante prépare le dîner — les canards sont sous la passerelle — l'étourneau est revenu, nous saluons les cigognes et les hirondelles — la grand'mère est assise sur le seuil de la porte — mais d'où vient ce petit bourdonnement? Ce sont les abeilles qui butinent sur les fleurs blanches du cerisier — tous les dimanches, les habitants du village se rendent à l'église. — Eine kleine leçon de grammaire sucht das vorhin gewonnene grammatische Material: bestimmter, unbestimmter, Teilungs-Artikel, Präsens und Perfektum des Verbums in der behauptenden, fragenden und verneinten Form zur völligen Sicherheit zu bringen. Die sich anschliefsenden Lesestücke: le mois de mai, le printemps, notre maison, quelques métiers, notre jardin, les abeilles, l'enfant et l'abeille, l'hirondelle, la cigogne, l'alouette et l'enfant, les pendules et les horloges sollen zum gröfsten Teil guten Schulbüchern Frankreichs und der Schweiz entnommen sein. Wie ersichtlich, stehen sie stofflich sämtlich in gewisser Beziehung zu dem Bilde. Natürlich atmen sie Fibelluft, aber im übrigen sind sie recht geschickt abgefafst. Es folgen jetzt einige Themen zu mündlichen Nacherzählungen (und schriftlichen Ausarbeitungen?), nach deren Muster selbstverständlich sich jeder Lehrer selber welche aussuchen kann. Ein Gedicht, wohl eine Abkürzung von Cuchets O printemps! und ein etwas sentimental angehauchtes, vielleicht zu weit ausgesponnenes Märchen la pâquerette machen den Beschlufs.

Des Vergleichs halber mag hier noch ein Auszug aus dem ersten Teile der Besprechung des Bildes „la montagne" folgen: Pourriez-vous me montrer les rochers rougeâtres à droite — le parapet? Je suis charmé de vous faire montrer le bissac — les dames montées sur des mulets. Si j'étais le maître, je montrerais le bois flotté — le montagnard faisant sécher l'herbe. N'oubliez pas de montrer les arbrisseaux — la cabane du garde-voie. Dann: les pentes sont couvertes de rhododendrons et de pattes-de-lion — le chevrier joue de sa flûte — les barrières entourent les

påturages — quelques vaches ruminent — devant le chalet, il y a une fontaine et une auge — nous apercevons un second viaduc à double rang d'arches.

In ähnlicher Weise sind die übrigen Bilder behandelt. Ref. muſs hierbei — was bereits in einer Besprechung des englischen Werkes gesagt worden ist — ausdrücklich hervorheben, daſs Anordnung wie Verwertung des ganzen Lehrstoffes den erfahrenen Pädagogen, daſs der sprachliche Ausdruck die Mitarbeit eines geborenen Franzosen verrät. Und wie in sprachlicher Beziehung, so ist auch bei der grammatischen Belehrung ein angemessener Fortschritt vom Leichteren zum Schweren sichtbar. Ohne Zweifel haben wir es hier mit einer hervorragenden Leistung zu thun, und der Wunsch ist nicht ungerechtfertigt, daſs alle Lehrer des Französischen das Buch genauer kennen lernten.

In erster Linie ist das Werkchen „für die Pflege der mündlichen Übungen bestimmt". Aus den angeführten Proben dürfte zur Genüge hervorgehen, wie vortrefflich es in dieser Beziehung den Lehrer leiten, ihm helfen kann. Freilich noch wertvoller wäre es, wenn die eigentlich dialogischen Partieen einen noch gröſseren Raum einnähmen, wenn diese oder jene Banalität fortbliebe. Aber die Verf. glauben es auch so eingerichtet zu haben, „daſs es in gewissen Anstalten den beiden ersten Jahren des französischen Unterrichts als Hilfsbuch zu Grunde gelegt werden kann". Das heiſst doch ohne Zweifel, es ist auch ein geeignetes Lernbuch für die Hand des Schülers. In der That wüſste Ref. nicht, wie alle die Lesestücke nutzbringend zu verwenden wären, ohne daſs der Schüler den Text vor sich hätte. Allein in diesem Falle ist nicht recht ersichtlich, welche Vorzüge es vor andern, ähnlichen Büchern haben sollte: es fehlt, gottlob, an zweckentsprechenden Lesebüchern nicht, aus denen jedes Stück zu den mannigfachsten Besprechungen verwendet werden mag. Der eigentliche Wert des Werkchens beruht jedoch in der Bearbeitung des bildlichen Anschauungsmaterials. Da ist ohne weiteres zuzugeben, daſs der Schüler die Beschreibung selber in der Hand haben muſs, sollen sämtliche Bilder, dazu in der von den Verfassern beliebten Ausführlichkeit, besprochen werden. Wie viel Zeit ginge sonst durch das Ausschreiben der fremden Wörter und Wendungen an die Wandtafel verloren! Und welches wäre wohl das Endergebnis solchen jahrelangen Vokabelabschreibens von Seiten der kleinen Sextaner und Quintaner? (Ref. vermutet, daſs die Verf. unter „gewissen Anstalten" solche verstehen, bei denen das Französische die erste Fremdsprache bildet.) Aus diesem Grunde möchte kaum etwas dagegen einzuwenden sein, daſs sich der Schüler die Hefte anschafft. Aber anscheinend sollen sie auch ein vollständiges Elementarbuch ersetzen. Für diesen Zweck macht sie mehr als ein Mangel wenig geeignet. Den einen haben die Verf. selber empfunden, nämlich die Unzulänglichkeit der

grammatischen Belehrung. Nun, dem könnte abgeholfen werden, man brauchte nur, nach der Empfehlung des Vorwortes, „eine begleitende französische Grammatik, wie die von Prof. Kühn“, mitzubenutzen. Viel unangenehmer ist es jedoch, dafs die Lesestücke gewifs „den induktiven Betrieb der Grammatik wohl gestatten“ (welch ein Lesestück gestattete das nicht?), dafs sie aber auf die grammatischen Schwierigkeiten keine Rücksicht nehmen. So richtig auch A. von Rodens These ist: „Lektüre mufs den Mittelpunkt des gesamten fremdsprachlichen Unterrichtes bilden, an sie müssen Grammatik, schriftliche Übungen und Litteratur anknüpfen“, ebenso richtig ist es, dafs der Lektürestoff dementsprechend ausgewählt sein mufs, dafs er, besonders nach der grammatischen Seite hin, nicht mehr Neues, Unbekanntes enthält, als was man bewältigen will. Oben ist das grammatische Pensum angegeben, welches in dem ersten Heft gewonnen wird. Es ist, besonders für den Anfang, nicht wenig (hinterdrein kommt noch die vollständige Deklination der Relativpronomina!), aber sage man, ob das ausreicht, um z. B. den folgenden Abschnitt aus demselben Hefte auch nur annähernd zu verstehen:

Dieu merci, „je pourrai assister à ce beau spectacle“.

Et au même instant, l'alouette dirigea son vol, non pas vers les pivoines et les tulipes, mais vers le gazon, auprès de la pauvre pâquerette, qui, effrayée de joie, ne savait plus que penser.

Le petit oiseau se mit à sautiller autour d'elle en chantant. „Comme l'herbe est moelleuse! Oh! la charmante petite fleur au cœur d'or et à la robe d'argent!“

On ne peut se faire une idée du bonheur de la petite fleur. L'oiseau l'embrassa de son bec, chanta encore devant elle, puis il remonta dans l'azur du ciel. Pendant plus d'un quart d'heure, la pâquerette ne put se remettre de son émotion et à moitié honteuse, mais ravie au fond du cœur, elle regarda les autres fleurs dans le jardin. Témoins de l'honneur qu'on lui avait fait, elles devaient bien comprendre sa joie; mais les tulipes se tenaient encore plus roides qu'auparavant; leur figure rouge et pointue exprimait leur dépit. Les pivoines avaient la tête gouflée. Quelle chance pour la pauvre pâquerette qu'elles ne pussent parler! Elles lui auraient dit bien des choses désagréables. La petite fleur s'en aperçut et s'attrista de leur mauvaise humeur.

Ein ähnliches englisches Stück könnte, wegen der Einfachheit der sprachlichen Formen, schon so früh verwendet werden; aber im Französischen fordert es zum Raten und Stümpern geradezu heraus. Und beginnt dieses bereits in den untersten Klassen, so ist es auf den höheren Stufen nicht mehr auszurotten, und mit dem wirklichen Verstehen der Sprache ist es für immer vorbei!

Nicht minder bedenklich ist der Umstand, dafs dem Gedächtnis des Schülers zu viel und obendrein recht Entbehrliches zu-

gemutet wird. Das Wörterverzeichnis enthält ungefähr 3500 Vokabeln und die sollen in den zwei Anfangsjahren des Unterrichts gelernt, geübt, wiederholt werden! Nun möge noch das nachstehende Bruchstück aus dem 5. Heft Beachtung finden:

La jupe courte et le corsage de l'enfant dénotent une villageoise. Sur l'herbe, au pied de l'arbre, il y a un panier à anse tout plein de pommes. Un des fruits a même roulé à terre. Entre le panier et la jeune fille, un gros dindon fait la roue. Le croissant de la queue montre des plumes rouge-clair, frangées d'argent. Le centre est de couleur plus sombre. Le bec de l'oiseau est jaune, sur son nez et à sa crête il porte une aigrette de chair rouge. Au coin de la grange, les batteurs ont jeté un tas de paille, dans laquelle des poules, des poussins et une dinde cherchent et picotent les graines perdues, tandis que le coq, fier de sa famille, chante au sommet du tas. L'échelle appuyée contre une solive de la grange a servi au paysan, qui a suspendu toute une rangée d'épis de maïs le long du mur. Derrière la grange, un paysan laboure son champ avec une charrue, traînée par un joug de bœufs vigoureux. Il guide son instrument en le tenant par les cornes; le couteau coupe la terre, le soc la renverse hors du sillon. Plus près, à gauche du laboureur, une femme en manches de chemise retroussées et en jupe courte arrache des pommes de terre avec une houe etc.

Gewifs, das alles ist, wenn man von der Steifheit absieht, recht hübsch und auf dem betreffenden Bilde auch wirklich dargestellt. Aber was wird der Schüler davon für die obern Klassen behalten, wie viel wird er davon bei der Reifeprüfung wissen, nach Jahren, im praktischen Leben, gebrauchen? Also cui bono?

Demnach kann Ref. die Hefte als ausschliefsliches Lernbuch für den Anfangsunterricht nicht empfehlen.

Deutsch-Krone. A. Rohr.

E. Schmitt, Französische Grammatik für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Strafsburg 1897, Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt, vormals R. Schultz u. Co. VIII u. 351 S. 8. 2,50 M, geb. 2,80 M.

Im neusprachlichen Unterricht ist die Blütezeit eines ausgedehnten grammatischen Betriebs um seiner selbst willen längst vorüber. Die Fertigkeit im freien Handhaben der Sprache, dem mündlichen wie schriftlichen, steht im Vordergrund, und so soll man auch ihre Eigenart mehr unmittelbar aus der Sprache selbst als durch Vermittlung der Grammatik kennen lernen oder noch besser gar nicht kennen lernen. Der Lernende soll sich, wenn möglich, überhaupt nicht der Abweichungen in der Ausdrucksweise zwischen der fremden und der Muttersprache bewufst werden.

Steht man auf dem Boden dieser Anschauung, so mufs man ein grammatisches Werk wie das vorliegende natürlich von vorn-

herein abweisen. Aber auch denjenigen, die dem neusprachlichen Unterricht nicht das allgemein bildende Element nehmen und die daher in ihm wohl ein Feststellen der Eigentümlichkeiten sowie deren Rubrizierung und soweit möglich auch logische Begründung zulassen wollen, möchte das Schmittsche Lehrbuch zu umfangreich erscheinen. Ich gebe zu, dafs es des Wissenswerten für einen Schüler der obersten Klassen höherer Lehranstalten gar nicht zu viel enthält. Die Art aber, wie die Regeln sich darbieten, die Einteilung in 1) 2) 3) und dann *α*) *β*) *γ*) und darauf wieder *zu* 1: *zu* 2: *zu* 3:, endlich der Umstand, dafs die den gröfsten Raum einnehmenden Beispiele sich im Druck von den Regeln nur wenig, von den Anmerkungen gar nicht abheben, verleiht dem Ganzen etwas Erdrückendes. Zieht man dabei noch den durch die eingefügten Übungen und durch das zugehörige Wörterbuch auf 350 Seiten gebrachten Umfang und das respektable Format der Seiten in Betracht, so wird man befürchten müssen, dafs mancher sich schon durch das äufsere Ansehen des Buches gegen dasselbe einnehmen läfst.

Wollte man nun aber der Grammatik etwa die Beispiele kürzen, so würde man ihr gerade dasjenige nehmen, was sie am meisten zu empfehlen geeignet ist. Man könnte sich also diese nur allenfalls in einer anderen Druckart und einer anderen Darstellungsform, vielleicht links und rechts überall etwas eingerückt wünschen. Was aber die Regeln anbelangt, so mufs man an denselben rühmen, dafs sie erschöpfend und im grofsen und ganzen auch klar und fafslich den Sprachgebrauch darstellen. In den Regeln gerade wird auch der Unterstützung des Gedächtnisses durch das Hervorheben ganzer Reihen ebensowohl wie einzelner Worte im Druck Rechnung getragen. Ein ähnliches Verfahren ist bei der Formenlehre in Schema und Paradigma beobachtet.

Der Formenlehre schickt Verf. von S. 1 bis S. 20 eine Art Lautlehre voran, „der Vollständigkeit wegen“, wie er selbst sagt, „und weil eine französische Schulgrammatik kaum mehr ohne dergleichen denkbar ist“. Aber dabei hält er eine Durchnahme derselben auf der Stufe, für die das Buch bestimmt ist, „für kaum thunlich und hoffentlich auch überflüssig“. Und er ist überhaupt der Ansicht, dafs lautes, deutliches und korrektes Vorsprechen seitens des Lehrers die beste Lautlehre ist, und dafs systematische Auseinandersetzungen aus dem Gebiete der Phonetik, mit oder ohne bildliche, physiologische Darstellungen, nicht in ein Schulbuch gehören und den unmittelbaren Eindruck deutlich vorgesprochener Laute und Worte nicht ersetzen können.

In Anbetracht dieser Äufserungen, die sicherlich noch immer bei einer beträchtlichen Zahl von Fachgenossen Beifall finden werden, mufs der Abschnitt über Buchstaben und Laute zu ausgedehnt erscheinen, und es wäre der Sache entschieden besser gedient, wenn der Verfasser einer extremen Richtung in dem

neusprachlichen Unterrichtsbetriebe nicht das Zugeständnis gemacht hätte. Denn wenn auch noch so verklausuliert, bleibt es doch immer bestehen und bedeutet umsomehr, da es wider die bessere Überzeugung gemacht ist, einen neuen Sieg der Phonetiker und ihres Anhangs.

Im einzelnen sei hier Folgendes bemerkt. Genauer als in den meisten anderen Schulgrammatiken ist gleich im Eingang der Formenlehre die Regel über gens (§ 58), sehr erwünscht die etymologische Begründung bei den Substantiven mit doppeltem Geschlecht (§ 59). Kurz und praktisch erscheint mir die Komparationstabelle (§ 79). Dagegen ist auch hier das eigentliche Wesen des unverbundenen Personalpronomens nicht genau genug dem verbundenen Pronomen gegenüber bestimmt. Dafs die Flexion der Verba (§§ 94—118) nicht tabellarisch gegeben ist, mufs man wohl dem Umstande zuschreiben, dafs dieser Teil der Grammatik, die ja nur für Oberklassen bestimmt ist, nicht mehr in den Bereich des zu Erlernenden fällt. Doch folgt in § 119 das Averbo der regelmäfsigen und unregelmäfsigen Verba in sieben Stammformen. Ein wenig zu kurz gekommen dünkt mich die Lehre von den Präpositionen (§ 121), allzureich bemessen dagegen die Zahl der reflexiven Verba (§ 105), die ja in einer Schulgrammatik doch kaum zu erschöpfen ist. Ein sehr empfindlicher Mangel ist hier wie in anderen noch umfangreicheren Grammatiken das Fehlen der Bestimmung, dafs bei Hervorhebung eines Satzteils (§ 128) durch Einschieben desselben in die umschreibende Wendung *c'est . . . que, ce fut . . . que* alle Beziehungen des betreffenden Satzgliedes zum Hauptverbum in die Formel mit eintreten, also dafs dem deutschen Satze „es war deine Mutter, der ich das Buch gegeben habe“ im Französischen entspricht *c'est à ta mère que j'ai donné le livre* und dem Satze „es war jene schöne Stadt, in der wir uns damals trafen“ im Französischen entspricht *ce fut dans cette belle ville que nous nous rencontrâmes alors.* In dem Abschnitt, der von der Rektion der Verba handelt (§ 143), möchte es unter f) statt „einen doppelten Akkusativ“ richtiger heifsen „einen doppelten Objekts-Akkusativ, der Person und der Sache, kennt das Französische nicht“. Oft wäre der Hinweis auf das Deutsche für die leichtere Einprägung von Vorteil, zumal dort, wo eine so völlige Übereinstimmung vorhanden ist wie beim Passé indéfini und dem deutschen Perfekt, notabene dem richtig angewandten (§ 145). Nicht grade leicht verständlich sind die Regeln über Imparfait und Passé défini (§ 146), die gegebenen Beispiele müssen da das Beste thun; doch hätte ich ein zusammenhängendes Stück an dieser Stelle den Einzelsätzen vorgezogen. Der Ausdruck „logische Subjektsätze“ (§ 151 und § 154) ist nicht glücklich gewählt und ist ja auch modernen Grammatiken fast ganz fremd geblieben.

In demselben Abschnitt (§ 151, 4) erscheint mir die Regel:

„Der Hauptsatz bildet mit seinem Nebensatz (Subjekt- oder Objektsatz) ein Ganzes, dessen Teile weder beim Sprechen durch eine Pause noch beim Schreiben durch ein Komma zu trennen sind“ bestimmter und klarer gefafst als in den meisten Schulgrammatiken. Besonders nutzbringend wäre dabei noch ein Hinweis auf § 174, 8, wo es heifst: „Im Französischen werden von einander abhängige Satzteile oder Sätze als ein zusammengehöriges Ganze (doch wohl: Ganzes!) aufgefafst; daher wird nie auf einen abhängigen Satz oder Satzteil etwa durch ein neutrales Pronomen le oder eines der Pronominaladverbien en, y hingewiesen“.

Gehen wir von diesen Einzelheiten noch einmal auf das Ganze zurück, so müssen wir sagen, dafs das Werk mehr den Charakter eines Nachschlagebuches als den eines Lehrbuchs für den Schüler an sich trägt. Jede Kürzung würde m. E. die Grammatik der letzteren und doch wohl angemesseneren Form näher bringen, und das würde noch ganz besonders der Fall sein, wenn der Verfasser sich entschliefsen könnte, die Beispiele den Regeln voranzustellen und diese wie jene übersichtlicher zu gruppieren. Es wäre namentlich eine durch keinerlei Sprachproben unterbrochene Folge von Regeln, wie wir sie beispielsweise in dem Abschnitt über die Partizipien (§ 169, 1 β) antreffen, zu vermeiden.

Kurz und gut ist der Anhang S. 186 bis S. 188, der „das Wichtigste aus der Prosodie“ bringt. Zur Einübung der Formenlehre (§ 55 — § 121) durch Übersetzungen aus dem Deutschen dienen die Einzelsätze auf S. 189 bis S. 213 in 82 Abschnitten. Hierauf folgen „Zusammenhängende Übungen“ über den gleichen grammatischen Stoff bis S. 239. Von da bis S. 273 wird wiederum in Einzelsätzen Gelegenheit zur Einübung der Syntax gegeben, und von S. 274 bis S. 295 endlich finden sich zusammenhängende Stücke über ebendiesen Stoff. Die Einzelsätze — und das ist ein nicht zu unterschätzender Vorzug — sind meist dem praktischen Leben, die zusammenhängenden Übungen aber den verschiedensten Gebieten entnommen. Die zuletzt erwähnten Übungsstücke, deren jedes Verf. in engem Anschlufs an ein französisches Original ausgearbeitet hat, sollen nicht ohne weiteres als häusliche Arbeit oder Extemporale aufgegeben, sondern nur unter besonnener Beihilfe des Lehrers angefertigt werden. Hoffentlich läfst sich der Verfasser nicht dazu bewegen, einen sogenannten Schlüssel zu den Übungen herauszugeben; ausreichende Unterstützung bietet m. E. das ausführliche alphabetische Wörterbuch, das 55 enggedruckte Seiten am Schlufs des Werkes einnimmt.

Frankfurt a. M. M. Banner.

J. B. Peters, Übungsbuch zur französischen Schulgrammatik. Zweite, verbesserte (Doppel-) Auflage. Leipzig 1897, August Neumann. XII u. 175 S. 1,80 M.

Der vielfach veränderten dritten Auflage der Schulgrammatik von Peters hat sich auch das Übungsbuch angepafst. Die Gliederung

des Buches ist im wesentlichen dieselbe geblieben, nur ist natürlich die neue Einteilung der Grammatik in Paragraphen auch in das Lesebuch übergegangen. „Vorliegende zweite Auflage des französischen Übungsbuches unterscheidet sich von der ersten vorzugsweise dadurch, dafs die Zahl der zusammenhängenden Texte vermehrt, die der Einzelsätze dagegen verringert worden ist". Die Umgestaltung des gegebenen Übungsstoffes macht sich namentlich in den §§ 1—15 bemerkbar, in denen auch eine weitere Neuerung des Buches sofort scharf hervortritt (vgl. auch das neu hinzugekommene erste Stück in der allgemeinen Wiederholung S. 116 ff.). Es sind mehrfach kleine französische Stücke hinzugefügt, denen sich eine Reihe französisch gestellter Fragen, nachahmende Darstellungen in französischer und Übersetzungsübungen in deutscher Sprache anschliefsen. Verf. läfst sich hierin von dem richtigen Gedanken leiten, dafs eins der besten Mittel sich eine fremde Sprache anzueignen die Verwendung desselben Stoffes zu den mannigfaltigsten mündlichen und schriftlichen Übungen ist, zu Ausspracheübungen, Einzellesen, Chorlesen, Hörübungen, Fragen und Antworten, Nachbildungen, Diktaten, Übertragungen u. s. w. Er steht damit völlig auf demselben Standpunkte, den am erfolgreichsten Ulbrich in seinem Elementarbuche vertritt, der auch, was die Verwendung der gebotenen Übungen im Unterrichte anlangt, mit Peters übereinstimmt, es sogar für angemessener hält, „den Inhalt der deutschen Sätze den Schülern in französischer Sprache vorzusagen, ihn wiederholen und übersetzen zu lassen, als nach der alten Methode des Latein-Unterrichts Satz für Satz in die fremde Sprache zu übertragen". — Die ersten 15 Paragraphen dienen wesentlich der Einübung der Formen der erstarrten Verba, aber auch hier wie in der Grammatik wird mit Recht nachdrücklich das „Einpauken" empfohlen, das unbedingt vorangehen mufs, ehe an eine Erklärung der Formen gedacht werden kann. „Erst mufs der Schüler zur Kenntnis und dann zur Erkenntnis geführt werden". Späterhin treten unter andern Übungen über die Veränderlichkeit der Participia auch Sätze auf mit absichtlich falschen Formen (S. 57, 60), in denen „unter Angabe des Grundes die Participien nötigenfalls zu ändern!" sind, ein gewagtes Unternehmen, das besser den freien Klassenübungen des Lehrers überlassen bliebe, ebenso die erste der Übungen über die Präpositionen S. 105. Die in den letzten 11 zusammenhängenden Stücken vielfach vorgeschlagenen Synonyma machen den Gebrauch einer kurz gefafsten Synonymik (von Koldewey oder Schmitz) neben dem Übungsbuche wenigstens für die oberen Klassen wünschenswert. — Druck und Ausstattung des Buches lassen nichts zu wünschen übrig, der Preis ist etwas herabgesetzt worden. S. 15 l. Ésaü, S. 175 l. Cordŏva.

Berlin. P. Schwieger.

---

1) **Richard Wülker, Geschichte der englischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart.** Mit 162 Abbildungen im Text, 25 Tafeln in Farbendruck, Kupferstich und Holzschnitt und 11 Faksimile-Beilagen. Leipzig und Wien 1896, Bibliographisches Institut. XII u. 632 S. Lex.-8. geb. 16 M.

Ohne Zweifel haben wir es hier mit einem sehr verdienstlichen Werk zu thun. Denn abgesehen von dem wissenschaftlichen Wert des Buches, wofür der Name des Verfassers bürgt, füllt das Buch eine grofse Lücke aus, die von Studierenden, Lehrern und sicherlich auch von allen denen, die sich für die englische Litteratur interessieren, längst empfunden worden ist. Hier wird uns zum ersten Male eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende, zusammenfassende Schilderung der gesamten englischen Litteratur geboten und zwar in einfacher, übersichtlicher und allgemeinverständlicher Darstellung.

Die Arbeit liefert uns ein klares und vollständiges Bild „des gesamten litterarischen Lebens in England von den ältesten Zeiten durch alle Stadien der Entwickelung bis zur Gegenwart". Wir finden in dem Werke nicht lange ästhetische Betrachtungen über einzelne Werke, die ja doch für den Leser nur einen sehr zweifelhaften Wert haben, sondern überaus klare und sachlich gehaltene Auseinandersetzungen und Erwägungen, die dem Leser ein richtiges Verständnis des Charakters der bedeutendsten Litteraturdenkmale erschliefsen, dann aber auch die Stellung und Bedeutung des einzelnen Schriftstellers in der Geschichte der Litteratur resp. der verschiedenen Dichtungsarten klar vor Augen führen. Die Darlegungen sind die Ergebnisse eingehenden Studiums und langjähriger Detailforschung und zeugen daher von dem klaren, sichern und selbständigen Urteil des Verfassers. In richtiger Erkenntnis der Bedürfnisse des grofsen Publikums hat es der Verf. zudem verstanden, alles ferner Liegende und für das Verständnis des Ganges der Entwickelung Entbehrliche auszuscheiden und sich auf das Wichtigste und Notwendigste zu beschränken.

Sehr erleichtert wird das Verständnis durch die zahlreichen Inhaltsangaben — besonders der Dichtungen aus der älteren Zeit — und durch die häufigen Citate und Stilproben aus einzelnen Werken. Auf Grund dieser Angaben kann der Leser sich ein eigenes Urteil über den Wert und die Bedeutung der Werke und der Schriftsteller bilden. Von grofsem Nutzen sind auch die kurzen Zusammenfassungen, die der Verfasser häufig am Ende längerer Abschnitte giebt, namentlich da, wo sich verschiedene Einflüsse in der Entwickelung der einzelnen Dichtungsgattungen geltend machen und der Leser daher leicht den Überblick verliert.

Mangel an Zeit gestattete es mir nicht, das Werk ganz durchzusehen: ich mufste mich daher auf die Lektüre einzelner Kapitel beschränken und habe, um mir einen Einblick in die Art der Bearbeitung des Werkes zu verschaffen, die Abschnitte über das Drama aufmerksamer durchgelesen. Mein Urteil über das, was

ich gelesen, kann nur ein durchaus günstiges sein. Die Schilderungen von den alten Misterienaufführungen mit ihren Einzelheiten sind ungemein interessant und lehrreich. Eine solche Darstellung kann nur der geben, der direkt aus den Quellen schöpft. Besondere Anerkennung verdient die eingehende Berücksichtigung der Theaterverhältnisse hier wie auch später bei Shakespeare. Sehr klar und einleuchtend sind die Darlegungen, wie sich das moderne Drama aus den Moralitäten entwickelt. Und welche Fülle von Belehrungen und Aufklärungen findet der Leser nicht in dem Kapitel: Die nächsten Vorgänger und älteren Zeitgenossen Shakespeares! Gerade bei der Lektüre dieser Kapitel erkennt man auch den vollen Wert der beigegebenen Illustrationen. Die Bilder: Eine altenglische Misterien-Aufführung (S. 120), das Globetheater in London zur Zeit Shakespeares (S. 260), das Schwanentheater in London (S. 265) u. a. kommen dem Verständnis sehr zur Hilfe und dürften vor allem auch bei den litterar-historischen Besprechungen in der Schule sich als sehr zweckdienlich erweisen.

Zum Schlusse möchte ich den Verfasser bitten, in der zweiten Auflage, die gewifs bald notwendig werden wird, das Register oder das Inhaltsverzeichnis zu vervollständigen, damit man sich leichter über den historischen Entwickelungsgang der einzelnen Dichtungsgattungen orientieren kann. Der Leser, welcher z. B. Näheres über die Geschichte des englischen Theaters erfahren will, ist genötigt, sich mühsam die betreffenden Abschnitte auf S. 101, 116, 177, 203 u. s. w. herauszusuchen. Vielleicht entschliefst sich der Verfasser auch, die Aussprache der Eigennamen in irgend einer leicht verständlichen Weise beizufügen. Besonders für den Nichtfachmann ist es oft schwer, sich über diesen Punkt sichere Auskunft zu verschaffen.

2) Longfellow, Evangeline. A tale of Acadie. Für den Schulgebrauch erklärt von Otto E. A. Dickmann. Vierte Auflage. Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Berlin 1897, Weidmannsche Buchhandlung. 98 u. 28 S. 8. 1,30 M.

Bei der Beurteilung eines Werkes, von dem bereits mehrere Ausgaben erschienen sind, darunter solche, welche zum Teil in dritter und vierter Auflage vorliegen, ist man der Mühe enthoben, zu untersuchen, ob sich das Werk zur Schullektüre eignet oder nicht. Thatsache ist, dafs Longfellows Evangeline Dank den prachtvollen Naturschilderungen, der spannenden Erzählung und der einfachen Sprache zu einer beliebten Lektüre geworden ist. Die in vierter Auflage erschienene Ausgabe von Dickmann ist nach den für die Weidmannsche Sammlung neu aufgestellten Grundsätzen bearbeitet; darnach stehen die Anmerkungen nicht mehr unter dem Text, sondern sind in einem besonders gehefteten Anhang beigefügt. Die Ausgabe ist eine ganz treffliche und läfst kaum etwas zu wünschen übrig. Dem Text geht eine kurze

Biographie Longfellows voran, der ein Abschnitt mit der Überschrift Evangeline folgt. Hierin findet sich eine kurze, aber übersichtliche Darstellung der Geschichte Acadiens, ferner die geschichtliche Grundlage des Idylls, die der Herausgeber der Histoire de l'Acadie française par M. Moreau entnommen hat, und Bemerkungen über die Entstehung des Gedichtes und die Verwendung des Hexameters in der englischen Litteratur. Der Kommentar befriedigt durchaus. Die sachlichen Erklärungen sind kurz, aber klar und treffend; die grammatischen Angaben und Winke durchaus korrekt und namentlich die synonymischen Deutungen knapp und präzis.

3) Shakespeare, The Merchant of Venice. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Immanuel Schmidt. I. Teil: Einleitung und Text. II. Teil: Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig 1896, G. Freytag. XXXIII u. 196 S. 8. zusammen geb. 1,80 M.

Diese Ausgabe des Merchant of Venice wird allen Anforderungen, die man an eine gute Schulausgabe stellen kann, in vollem Maſse gerecht. Ich nehme keinen Anstand, sie für die beste zu erklären, die mir bekannt ist. Die Ausgabe zerfällt in zwei Teile: der erste Teil umfaſst die Einleitung und den Text, der zweite Teil, der in einem besonderen Hefte hinten im Buche beigegeben ist, Anmerkungen und Wörterverzeichnis. In der Einleitung wird zunächst ein kurzer Überblick über das englische Drama vor Shakespeare geboten, daran schlieſsen sich interessante und lehrreiche Bemerkungen über die Art und Weise der Theateraufführungen jener Zeit, über die Einrichtung des Theaters u. s. w., sowie eine kurze Biographie des Dichters. Mir scheint diese Art der Einführung in die Lektüre Shakespeares die einzig richtige. Auf diese Weise erhält der Schüler einen richtigen Begriff von Shakespeares Stellung in der dramatischen Litteratur Englands. Ich hätte es jedoch gern gesehen, wenn dieser Abschnitt, sowie auch der folgende, der eine ganz treffliche Darlegung der Quellen und Charaktere des Stückes bietet, in englischer Sprache abgefaſst worden wäre. Denn wenn irgend etwas bei der poetischen Lektüre mit den Schülern in der fremden Sprache besprochen werden kann, so ist es gerade dieses mehr litterar-historische Gebiet; und da ist es nach meiner Ansicht wichtig, wenn der Schüler eine gewisse Unterlage für diese Übungen hat. Metrische Bemerkungen beschlieſsen die Einleitung.

Auf die Feststellung des Textes, der sich, wie der Herausgeber im Vorwort äuſsert, an die Ausgaben von Clarke und Wright anschlieſst, jedoch unter fortwährender Vergleichung des Dyceschen Textes, ist die gröſste Sorgfalt verwandt worden. Bei Versen, deren Scandieren irgend welche Schwierigkeiten bereitet, sind durch Accente Winke zum richtigen Lesen gegeben. In

diesem Punkte ist es ja allerdings schwer, allgemein Gültiges festzustellen.

Vor allem interessiert uns der zweite Teil: die Anmerkungen und das Wörterverzeichnis. Gerade bei einer für die Schule bestimmten Ausgabe eines Shakespeare-Stückes ist es sehr schwer, das richtige Mafs in der Interpretation inne zu halten. Daher finden wir in den einen Ausgaben eine so vollständige Texterklärung und eine so reiche Übersetzungshülfe, dafs für den Schüler keine selbständige Arbeit mehr übrig bleibt; in andern Ausgaben ist der Kommentar so dürftig, dafs, wenn zudem kein Spezialwörterbuch beigefügt ist, der Schüler bei seiner Vorbereitung mit einer Übersetzung arbeiten mufs und so einmal des Reizes der Selbstbefriedigung über das durch eigenes Arbeiten erlangte Verständnis verlustig geht und dann auch sich des Genusses, den das Lesen des Originals ihm doch gewähren soll, kaum bewufst wird. Da hat nun Schmidt nach meiner Ansicht den richtigen Mittelweg gefunden, um den Schüler zum selbständigen Verstehen und zum genufsreichen Lesen des Stückes anzuleiten. In den Anmerkungen findet der Schüler Hülfe nur da, wo sie not thut; im übrigen sind sie aber keineswegs so eingerichtet, dafs sie ihn allen Nachdenkens überheben. Andererseits ist das Wörterverzeichnis sehr vollständig und überaus sorgfältig und genau ausgearbeitet. Gerade bei Shakespeare, der so viele veraltete Wörter und Wendungen gebraucht, ist ein Speziallexikon auch für die oberen Klassen ein Bedürfnis. Und es ist nur unbegreiflich, warum nicht längst ein besonders für Schulzwecke bestimmtes Wörterbuch für die in der Schule gelesenen Stücke Shakespeares erschienen ist. Ein solches Buch würde auch die ausführlichen Kommentare überflüssig machen. In dem dieser Ausgabe beigefügten Wörterverzeichnis entbehre ich bei den Wörtern die Grundbedeutung und in vielen Fällen die heute geläufige Bedeutung neben der älteren zu Shakespeares Zeit geltenden, z. B. bei *envy, thrift, to rack* etc. Nur wenige Wörter fehlen: *to bring down* 15, 7; *present* 25, 2; *comments* 50 (Bühnenweisung); *to look to* 59, 5; *to merit* 65, 7. Für sehr praktisch halte ich es auch, dafs die Aussprache der Eigennamen angegeben ist; ich vermisse Balthasar.

Dortmund. Ewald Goerlich.

Reinhold Günther, Deutsche Kulturgeschichte. Leipzig 1896, Göschen (Sammlung Göschen). 174 S. kl. 8. geb. 0,80 M.

Eine lesbare Geschichte der deutschen Kultur auf 167 kleinen Oktavseiten zu schreiben, ist ein Wagnis. Wird es unternommen, so mufs man von dem Verfasser eines solchen Buches strenge Sichtung des Stoffes, klare Gliederung, Richtigkeit der mitgeteilten Thatsachen und einen einwandfreien Stil verlangen. Kann er die

Darstellung mit etwas Geist erfüllen, um so besser. Aber zu fordern ist das nicht ohne weiteres.

Das vorliegende Buch zerfällt in sieben, in sich ungegliederte Kapitel: I. Die Anfänge der deutschen nationalen Kultur. (Wo diese liegen, seit wann es eine deutsche Kultur giebt, wird nicht gesagt, nur beginnt das Buch mit dem verblüffenden Satze: „Ist das Reich Karls d. Gr. wirklich ein nationales Deutschland gewesen? Der Kulturhistoriker mufs diese Frage verneinen".) II. Kaiser und Papst. III. Das deutsche Bürgertum im Mittelalter. IV. Reformation und Gegenreformation. V. Das Zeitalter des 30jährigen Krieges. VI. Die Aufklärung. VII. Unsere Zeit. Gemeint sind damit die Zeiträume: 1) bis 1056, 2) 1056—1273, 3) 1273—1450, 4) 1450—1618, 5) 1618—1648, 6) 1648—1815, 7) 1815 bis zur Gegenwart. Man sieht, die Überschriften passen dazu wie die Faust aufs Auge. So ist z. B. in dem Kapitel „Die Aufklärung" (S. 106—136) von dieser Bewegung erst von S. 134 an die Rede; alles Vorangehende handelt von den trostlosen Zuständen des absolutistischen Zeitalters. Die Gliederung der einzelnen Kapitel nun ist sehr verworren. So behandelt Kapitel II nacheinander: die Zerrüttung der Kirche durch die Simonie, die Durchführung des Cölibats durch Gregor VII., den Sittenverfall unter den Fürsten, Heinrichs IV. Kampf mit den Päpsten und dessen verheerende Wirkungen, die Wallfahrten zum heiligen Grabe, die ersten Kreuzzüge, die Anfänge des höfischen Lebens, die ritterliche Dichtkunst, den Minnedienst, die niedrige Stellung der Frau, Gottfried von Strafsburg, Wolfram, Walther, andre Dichter und Dichtungen, den Sachsen- und Schwabenspiegel, die Verfolgung der Ketzer, die Landfrieden Friedrichs I. und II., die Entstehung des Faustrechts, der Feme (Verf. schreibt Vehme), die Geschichtschreibung, die Gelehrsamkeit, die Mystik, das Schulwesen im staufischen Zeitalter, den Zustand der Dörfer, die altdeutsche Feldordnung, Zehnten und Frondienste, das Emporkommen der Städte, die Lebenshaltung der Ritter, die gedrückte Stellung der Frau, das Aussehen einer Burganlage und der Ritterhöfe, die Turniere, die geistlichen Ritterorden, die Germanisierung des Ostens, den Niedergang des Adels während des Interregnums. In dieser Weise geht es durchweg; stellenweise ist die Wirrnis noch wilder.

Was nun die Auswahl des Stoffes angeht, so wird man eine Vorstellung davon zunächst dadurch erhalten, wenn ich angebe, was man in dieser seltsamen deutschen Kulturgeschichte unter anderem nicht findet. Man erfährt z. B. nicht, warum seit Karl d. Gr. der Stand der Freien abnahm, nichts von der Entstehung und vom Wesen des Lehnswesens, kein Wort von dem Gegensatz von Natural- und Geldwirtschaft und von den ungeheuren Wirkungen des Aufkommens dieser, nichts von der Entstehung und dem Wesen des Kaisertums (nur von „Träumen von der Weltherrschaft" ist auf S. 17 die Rede), nichts von den Ursachen der Reformation

und ihren weltumgestaltenden Wirkungen, nichts von der Entstehung und dem Geiste der Aufklärung, keine Silbe von dem Wesen der modernen sozialen Bewegungen u. s. w. u. s. w. Wohl aber werden auf S. 44 f. die Verfassungskämpfe in Zürich i. J. 1336 ff. mit ausführlicher Breite erzählt, werden S. 126 die Gründungsjahre der ersten Kaffeehäuser angegeben, werden S. 128 10 Verse aus Hallers „Alpen“ citiert, um zu beweisen, dafs seine Schilderung des Staubbachs der Anschaulichkeit entbehrt. Nirgends ist auch nur ein Versuch gemacht, die Grundströmung, den Geist, das Wesen einer Kulturepoche zu charakterisieren, fast nirgends begegnet man der Erklärung grofser kulturgeschichtlicher Thatsachen aus zureichenden Gründen oder der Darlegung der Wirkungen, der Bedeutung, des Zusammenhanges geschichtlicher Erscheinungen. Überall eine ordnungslose Anhäufung aller möglichen Notizen, deren Richtigkeit ich mit den mir zu Gebote stehenden Hilfsmitteln nicht immer kontrollieren kann, gegen die ich aber sehr mifstrauisch werde, wenn ich z. B. S. 127 lese, dafs das preufsische Allgem. Landrecht „zwei Jahre vor Friedrichs d. Gr. Tode (1784) erschien“.

Was nämlich die Richtigkeit des thatsächlich Mitgeteilten angeht, so dürfte nach dieser Seite das vorliegende Buch am meisten ein Schütteln des Kopfes erregen. Lange Seiten hindurch findet man kaum einen Satz, der nicht einen Irrtum enthielte oder durch die Schiefheit des Urteils Widerspruch hervorriefe. Ich müfste das halbe Buch ausschreiben, wollte ich alle Ungereimtheiten aufzählen. Ich begnüge mich, aus einigen, aber noch gar nicht den duftigsten Blüten ein Sträufschen zu winden. „Das Christentum im Karolingischen Deutschland war vorerst ein höchst oberflächliches Wesen“ (S. 6). „Das 10. Jahrhundert sah das Wahlkönigtum entstehen“ (S. 11). „Die Staatsgewalt hielt Verrat und Meuchelmord für durchaus erlaubt, wenn es sich um die Beseitigung unbequemer Gegner handelte. Man denke nur an Karl d. Gr., den Markgrafen Gero und König Konrad II“. (S. 13). Die Ritterzeit „besafs auch schon über die Frauenschönheit ihre festen Ansichten, die freilich dem gesamten Minnedienste entsprechend vorwiegend sinnlicher Art waren“ (S. 24). „Der Ritter, der höfischen Sinn pflegte, konnte nur Strophen [keine Prosa] verfassen“ (S. 28). „Für Geld war [im 11. Jahrh.] alles feil; das edle Metall entschied jede Streitfrage“ (S. 19). Von Konrad II. (S. 17) und Heinrich IV. (S. 20) sind reine Zerrbilder entworfen. S. 27 wird die Entstehung der Femgerichte mit dem rheinischen Städtebunde in Zusammenhang gebracht. „Das eheliche Leben gebildeter Frauen zeugte [im 10. Jahrh.] oft genug seelische Qualen und zwang sie derart, die Schickungen des Himmels als Antrieb zu irdischer Bufse aufzufassen“ (S. 11). S. 37 wird der Deutsche Ritterorden mit dem livländischen Schwertbrüderorden verwechselt und, auch stilistisch hübsch, gesagt: „Bei der Belagerung von Akkon

aus echt christlichen Beweggründen entstanden, kamen die Brüder unter Führung des Hochmeisters Hermann von Salza in das ostpreufsische Land Kulm". „Kaiser Konrad III" (S. 45). Dem Grofsen Kurfürsten „mag man vorwerfen, dafs er von den Volksfreiheiten nicht viel hielt und unumschränkte Gewalt für den Landesherrn sich erzwang" (S. 104). Im 17. Jahrhundert „stand es mit dem Schrifttum in Deutschland besonders trostlos. Längst wurde nicht mehr deutsch geschrieben, wohl aber ein greuliches, aus germanischen und allerhand romanischen Sprachbrocken gemengtes Kauderwelsch. Die Behörden waren stolz und glücklich darüber, ein Mittel gefunden zu haben, das den 'beschränkten Unterthanenverstand' hinderte, den Sinn obrigkeitlicher Erlasse zu begreifen" (S. 107). „Lessing verkörperte in sich das edelste und reinste Preufsentum" (S. 122). Kant ist „nicht eigentlich der Schöpfer eines neuen philosophischen Systems gewesen, sondern der Bahnbrecher der reinen Kritik ... der Stifter einer philosophischen Religion" (S. 136). „Der Mangel an Mut, die letzten Folgerungen der gewonnenen Überzeugung auszusprechen, ist der rote Faden, welcher sich durch das gesamte Werk der Aufklärung hinzieht. Man mag ihn sogar bei Goethe entdecken!" (S. 136). Solchen Leistungen gegenüber will es dann freilich wenig bedeuten, wenn Sansculottes mit Ohnehosen übersetzt (S. 135), wenn Moltke der gröfste Kriegstheoretiker aller Zeiten genannt (S. 166), wenn von Grotefend gesagt wird, dafs er den Schlüssel zur Entzifferung der chaldäisch - assyrischen Keilschriften fand (S. 156) u. a. m.

Schon diese Citate geben eine Vorstellung nicht blofs von der Mangelhaftigkeit der Thatsachenkenntnis, sondern auch von der seltsamen historischen Anschauungsweise des Verfassers. Seltsam ist denn auch der Gesamteindruck, den man gewinnt, wenn man sein Buch zu Ende gelesen hat. Im ganzen kommt es darauf hinaus: unsere frühere nationale Kultur ist äufserst mangelhaft, ja erbärmlich gewesen; erst in der Gegenwart verlohnt es sich einigermafsen zu leben. Nur eine Erscheinung früherer Zeit findet des Verfassers Beifall, das demokratische städtische Bürgertum. Damit stimmt es denn, wenn man durchweg auf eine Antipathie gegen den Klerus stöfst, wenn man S. 24 liest: „Während die adeligen Dichter uns häufig nur den Schein anstatt der Wirklichkeit malen, liefert das erstarkende Bürgertum echte Gestalten von Fleisch und Blut. Da ist vor allem Meister Gottfried von Strafsburg, welcher ...", wenn die Reformation als eine That des deutschen Bürgertums aufgefafst und Luthers Name in dem ganzen Buche nur einmal genannt wird (S. 69), in der Wortverbindung „die von Luther in seiner Bibelübersetzung angewendete nhd. Sprache"! Mufs ich dem Verf. somit ein auch nur bescheidenes Mafs von historischem Urteilsvermögen absprechen, so mufs ich auch sagen, es fehlt ihm die nötige be-

griffliche Klarheit. Das merkt man überall, wo es sich um die Erklärung früherer Institute handelt. Was aber soll man sagen zu der Definition des Begriffes Kultur auf S. 167: „Alles, was Menschen schaffen, ist unvollständig (Verf. meint: unvollkommen). Sie selbst erkennen diesen Grundsatz (!) dadurch an (!), dafs sie stetsfort auf neue (!) Verbesserungen sinnen. Diese Thätigkeit (!) in ihrer Zusammenfassung ist die Kultur"!

Damit erhalten wir zugleich eine Probe von der Darstellungsweise und dem Stile des Buches. Die Unklarheit jener nachzuweisen, fehlt mir der Raum. In stilistischer Beziehung stören Provinzialismen wie „stetsfort", „erstellen" (Prät. erstellte, Part. erstellt) für herstellen, „beschlagen" statt betreffen (die Schrift „beschlägt" das und das), „etwelche" statt einige, manche. Ferner notiere ich u. a.: „die Simonie verfiel" (S. 19), „Urbarisierung" (S. 38), „eine geistige Richtung pflanzen" (S. 60), „der Humanismus hatte seine Nachteile" (S. 63), „die Reformation ging in ihren Endzwecken verloren" (S. 73), „die germanische Zähigkeit liefert nur ein Teil zur Gestaltung der Antwort" (S. 103), „Basedow versah sich durch seine Zänkereien und seine Trunksucht" (S. 120), „die gröfste Ausschweifung blühte" (S. 121), „das in zwei ungleiche Hälften zerspaltene Preufsen" (S. 142).

Von denjenigen Eigenschaften, deren der Verfasser einer deutschen Kulturgeschichte nicht entraten kann, bringt Herr G. nur eine mit, eine warme nationale und patriotische Gesinnung, mit der sich eine wohlthuende sittliche Empfindung paart. Leider aber verleitet ihn diese gelegentlich zu philiströsem Moralisieren, wie S. 161, wo er den heutigen Dramatikern rät, die Wege zu wandeln, welche Freytag in den „Journalisten" gewiesen; leider verführt ihn auch zuweilen sein Nationalstolz dazu, die Leistungen anderer Völker herabzusetzen; so, wenn er S. 156 die Begründung der Ägyptologie nur deutschen Gelehrten zuschreibt, ohne Champollions zu gedenken, wenn er S. 164 die deutsche Malerei über die ausländische stellt, wenn er, zugleich von seinen demokratischen Neigungen beeinflufst, ausruft: „Im Kriege gegen Frankreich [1870] zeigte es sich, was ein begeistertes Volksheer vermag gegen die Scharen roher, ungebildeter Kriegshandwerker".

Ich mufs die Leser um Entschuldigung bitten wegen der Länge dieser Besprechung, die im umgekehrten Verhältnis zu dem Werte des angezeigten Buches steht. Aber ich fühlte mich verpflichtet, wenigstens einen kleinen Teil der Beweisstellen für mein ablehnendes Urteil vorzulegen, zumal einem Buche gegenüber, das in einer Sammlung erschienen ist, die weit verbreitet ist, sehr gepriesen wird und in der That auch manche tüchtige, ja treffliche Leistungen enthält.

Insterburg. H. Brettschneider.

Georg Haehnel, Aus deutscher Sage und Geschichte. Der deutschen Jugend erzählt. Mit einer Karte, die Hauptzüge der Völkerwanderung darstellend. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 222 S. 8. In Leinwand geb. 4 M.

Vor etwa einem halben Jahrhundert liefs im Verlage der Weidmannschen Buchhandlung — damals noch in Leipzig — der durch erstaunliche Einseitigkeit berühmte oder besser berüchtigte O. Klopp ein Werk über deutsche Sage und Geschichte erscheinen. Es zeichnete sich dadurch aus, dafs es viele Stellen aus den besten Geschichtsschreibern in guter Übersetzung bot, fand deshalb ziemliche Verbreitung und ward auch beim Unterricht vielfach benutzt. Jetzt ist es so gut wie unbekannt, an den Unterricht in deutscher Sage und Geschichte aber werden viel höhere Anforderungen gestellt als früher. Ist doch die Wertschätzung des Vaterländischen im allgemeinen bedeutend gestiegen — in der Hinsicht mufs man nach meiner Ansicht den neuen Lehrplänen sehr dankbar sein! Von manchen nun wird jetzt auch darauf Wert gelegt, möglichst früh und möglichst eingehend Erzählungen aus unserer Sage und Geschichte der Jugend zu übermitteln. In den Dienst dieser Aufgabe hat sich die zur Besprechung vorliegende, in manchen Beziehungen dem Werke Klopps ähnliche Arbeit Haehnels gestellt. Er meint, die vielen schönen Erzählungen aus der deutschen Sage und Geschichte ständen denen aus der griechischen nicht nach; mit dem Heldenkampfe von Thermopylae könne mit Recht der ruhmvolle Untergang der Ostgoten verglichen werden. Dieser Meinung bin ich auch, glaube aber doch nicht behaupten zu dürfen, dafs unsere Sagengeschichte der griechischen an bestrickender Anmut gleichkäme. Von Fechten und Totschlagen, von grausamen Thaten ist in jener doch überreichlich die Rede. Das beweist auch H.s verdienstvolles Büchlein, das den Schülerbibliotheken warm empfohlen werden kann. Ich habe es beim Unterricht in Untertertia gelegentlich gut verwertet. In den untersten Klassen wird es aber wohl nicht viel Verwendung finden können. Für einige hervorragende Persönlichkeiten und Thatsachen aus der Geschichte des eigenen Volkes müssen die lieben Kleinen erst erwärmt sein, damit ihnen die Kost recht mundet, die H. darreicht.

Mit Hunnen und Goten beginnen die Erzählungen (S. 1 bis 27), dann werden Vandalen (bis S. 37), Sachsen (bis S. 43), Ostgoten (bis S. 85), Longobarden (bis S. 135), endlich Franken (bis S. 220) behandelt. Von Göttersagen und den ersten Kämpfen zwischen Germanen und Römern sieht Verf. ganz ab, teils weil sie bekannter teils weil für sie nur fremde Quellen vorhanden sind. — Die Gruppierung des Stoffes erscheint durchaus sachgemäfs. Auch mit dem Umfang des Gebotenen kann ich mich einverstanden erklären, abgesehen davon, dafs mir die Sachsen zu kurz, die Longobarden zu ausführlich behandelt zu sein scheinen.

Die Erzählung vom heiligen Hospitius S. 94 f. konnte ohne Schaden fortbleiben. Und wäre S. 183 von dem für uns Deutsche ja recht erhebend verlaufenen Millennium der edlen Ungarn nichts gesagt, vermissen würden es wohl nicht viele. Bei der Dietrichsage (S. 49 bis 69) hat Verf. absichtlich die Kämpfe mit den Nibelungen nicht erwähnt, damit er nicht nötig hat, auf die Siegfriedsage weiter einzugehen. Dafs dadurch die Gesamtauffassung von Dietrich nicht beeinträchtigt wird, ist ihm zuzugeben. Auch gegen die für lebendigen Unterricht oft recht erspriefsliche Verbindung von Sage und Geschichte habe ich durchaus nichts einzuwenden, da zwischen beiden scharf geschieden ist. Nur Quellenangaben (wie deren eine S. 34 sich findet) vermisse ich öfter. Sie waren in den Anmerkungen sehr wohl am Platze. Diese sind, wie auch aus dem für Schüler mittlerer Klassen jedenfalls überflüssigen Hinweise auf Freytag (nicht Freitag) S. 173 hervorgeht, besonders für den Lehrer bestimmt und geben allerlei Erklärungen, auch aus der Erdkunde und Sprachgeschichte, z. B. über Berserker, Germanen, *hors*, Orgel, Paladin, Thule, Vandalismus. Gleich die erste Anmerkung übrigens ist ungenau. „Thiudisk d. h. volkstümlich; dann bezeichnete das Wort die Sprache des Volkes". Statt „dann" mufs doch wohl „zuerst" stehen. S. 201 ist die Auffassung des Namens Hornung entschieden unrichtig: es bedeutet nicht Kotmonat, sondern den unechten im Gegensatz zum Januar, dem echten. Wonnemonat (= Wiesenmonat) bedurfte einer Erklärung; bei Witumonat konnte auf Wiedehopf hingewiesen werden. Überflüssig, jedenfalls viel zu weitschweifig, scheint mir die Anmerkung S. 19 über die Kaaba in Mekka. Was hat die viel mit deutscher Sage und Geschichte zu thun? S. 174 steht, die Rolandssäulen ständen in keinem Zusammenhange mit dem gleichnamigen Helden. H. hält doch wohl nicht die Ableitung vom „roten Lande" = der Blutgerichtsbarkeit für richtig??

In die Erzählung sind öfter Verse, z. B. aus dem von Ottmann übersetzten Rolandsliede, und ganze Gedichte eingeflochten. Manche von ihnen finden sich unzweifelhaft in jedem Lesebuche, wie: das Grab im Busento (S. 9), die Schlacht bei Zülpich (S. 140), Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt (S. 206). Statt solcher bekannten hätten aus den leicht zugänglichen Sammlungen — die von Tetzner bei Reclam erschienene ist recht handlich — weniger verbreitete aufgenommen werden sollen, derart wie das S. 177 ff. mitgeteilte von Max von Oer: Das weifse Sachsenrofs.

Eine dringende Bitte aber haben wir für eine neue Auflage dem Verf. ans Herz zu legen: der Ausdruck bedarf sorgfältiger Feile. Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug — das gilt doch wohl auch in Bezug auf die deutsche Sprache! Bei H. aber liest man S. 15: „Nach der Sitte hatte er seine Tochter an den Hof geschickt, um dort — erzogen zu werden" (st.: damit sie dort erzogen würde) oder S. 128: „wenn du ein eisernes Saatfeld

starren siehst und dafs Po und Tessin an die Mauern heranbrausen“ (statt: dafs ein Saatfeld starrt und dafs — heranbrausen). Der Gebrauch des wie ist öfter fehlerhaft; vgl. S. 40, 42, 95, 114, 117. Statt des Nebensatzes mufs an nicht wenigen Stellen ein Hauptsatz stehen, weil ein Fortschritt in der Handlung bezeichnet wird; so S. 16 in den Flufs, in dem er ertrank; ins Gefängnis, aus dem er befreit wurde; S. 27 Anm. worauf dieser zu Hilfe rief; S. 39 ihre Dolche, mit denen sie die Gegner niederstiefsen; S. 145 weshalb ausbrach u. a. m. Unschön ist der Gebrauch von ersterer und letzterer. Lateinisch, aber nicht deutsch, sind die Satzgefüge S. 18 f. dafs ein Fufs abhanden gekommen sei; S. 49 was zwar nicht geschichtlich ist u. s. w.; S. 139 der Herrscher kam, als ihm der Bote dies verkündet hatte, diesem Wunsche gern nach (statt: als der Bote dies dem Herrscher verkündet hatte, kam er gern nach). Vermieden werden konnte S. 130 die Wiederholung der Wörter und, so, nach. Ungeschickt ist die Darstellung S. 202, weil aufeinander folgen: Löwe, Bestie, sie, Leu, ihn, ihn, ihn. — In stilistischer[1]) Beziehung also ist die Schrift verbesserungsbedürftig.

Die beigefügte Karte hätte an Deutlichkeit gewonnen, wären mehr Farben als schwarz und rot verwendet. Statt der Völkernamen konnten mehr ins einzelne gehende Seitenüberschriften gewählt werden. Auch ein Register hätte nichts geschadet. — Das Büchlein ist schön ausgestattet und eignet sich deshalb auch zu Prämien an Tertianer.

Halberstadt. E. Stutzer.

David Müller, Abrifs der allgemeinen Weltgeschichte für die obere Stufe des Geschichtsunterrichtes. Erster Teil: Das Altertum. Sechste, verbesserte Auflage, besorgt von Fr. Junge. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 335 S. 8. 3,60 M.

Im Vorworte der neuen Auflage des ersten Teiles des trefflichen Müller-Jungeschen Abrisses der allgemeinen Weltgeschichte, zu dem leider bisher noch immer keine Fortsetzung erschienen ist, wirft der Herausgeber die Frage auf, ob auch nach der Einführung der neuen Lehrpläne, die die alte Geschichte auf den Gymnasien so sehr eingeschränkt haben, ein Buch, wie das hier zu besprechende, seiner ganzen Anlage nach als Unterrichtsbuch überhaupt noch geeignet sei. Mit vollem Rechte meint er diese Frage bejahen zu können und weist besonders auch darauf hin, dafs das Buch nicht nur Lern-, sondern auch Lesebuch sein und nicht nur für die Geschichtsstunde, sondern auch zur Vorbereitung

---

[1]) Auf den Anhang zum letzten Programm des Realgymnasiums in Halberstadt darf ich bei dieser Gelegenheit wohl hinweisen. Er will ein Scherflein dazu beitragen, dafs das unendlich oft angeführte Wort: jede Lehrstunde ist auch eine deutsche, keine schöne Redensart bleibt, sondern mündlich wie schriftlich in Thaten umgesetzt wird. Bei all den vielen didaktischen Redensarten, die man gelegentlich liest und hört, soll das nicht immer der Fall sein.

für die Lektüre der Alten dienen solle. Diese verschiedenen Aufgaben erfüllte es auch bisher schon in vorzüglicher Weise. Die Zusammenstellung der Quellen und der besten Hülfsmittel bei jedem Paragraphen, die sehr geschickte Hervorhebung der geschichtlichen Resultate am Schlusse gröfserer Perioden und die zwar räumlich nicht allzusehr ausgedehnten, aber inhaltlich recht reichen kulturgeschichtlichen Abschnitte sind hierbei besonders hervorzuheben und machen es im Verein mit den sonstigen grofsen Vorzügen des Buches erklärlich, dafs es eine so weite Verbreitung gefunden hat. Trotzdem war es an der Zeit, dafs eine neue Auflage erschien, vor allem auch deshalb, weil in dem zehnjährigen Zeitraume, der zwischen dem Drucke der 5. und dem der 6. Auflage liegt, die Forschung auf dem Gebiete der alten, besonders — von der orientalischen abgesehen — auf dem der griechischen Geschichte sehr bedeutende Fortschritte gemacht hat. Die gewonnenen Ergebnisse hat der Herausgeber trefflich zu verwerten gewufst; vor allem hat er Ed. Meyers bewundernswerte Geschichte des Altertums in ausgiebiger Weise benutzt. So sind denn eine ganze Reihe wichtiger Änderungen vorgenommen worden, von denen ich hier wenigstens einige erwähnen will: die Pelasger sind nicht mehr als das griechische Urvolk bezeichnet (§ 50); der Abschnitt über die älteste Religion der Griechen (§ 51) ist sehr verbessert; die Behauptung, Lykurg sei „eine reelle, dem wirklichen Leben angehörende Persönlichkeit“ (§ 60 am Ende), ist jetzt verschwunden; der § 62 (Eintritt der Aristokratie bei den griechischen Staaten) ist in seiner ersten Hälfte sehr zu seinem Vorteil verändert, ebenso nach Aristoteles *Ἀθηναίων πολιτεία*, die für diese Auflage zuerst benutzt werden konnte, § 66 (Athen vor Solon) und 67 (Drakons Strafrecht; Solons Gesetzgebung). § 70 (Kleisthenes. Athenische Demokratie) ist bis auf den Schlufs ganz umgearbeitet; in den §§ 77, 79 und 84 sind die übertriebenen Zahlenangaben für die persischen Truppen und für die Städte des athenischen Seebundes beseitigt; in § 78 ist der Irrtum getilgt, dafs Miltiades im Gefängnisse gestorben sei; für die Schlachten von Tanagra und Oenophyta (§ 83) ist jetzt statt der Jahre 457 und 456 nach den neueren Forschungen das allerdings auch nicht ganz sichere Jahr 458 gegeben; in § 173 sind die Angaben über die Ämter richtiggestellt, die Cäsar, nachdem er sich zur Herrschaft emporgeschwungen hatte, bekleidete. — Damit sind die Verbesserungen, die die neue Auflage bringt, natürlich längst nicht erschöpft; doch würde es zu weit führen, hier noch mehr anzugeben. Pflicht des gewissenhaften Berichterstatters ist es nun aber, auch das hervorzuheben, was ihm noch einer Änderung bedürftig zu sein scheint.

Was zunächst die Litteraturangaben betrifft, so könnte wohl in der Angabe der Hülfsmittel hier und da eine gröfsere Beschränkung eintreten und manches ältere Werk, das von der Zeit überholt ist, manche allzu spezielle Arbeit vielleicht besser weg-

bleiben. Andererseits fehlt eine Anzahl von wichtigeren Werken entweder ganz oder doch bei Paragraphen, wo sie notwendig zu sein scheinen. So vermisse ich bei § 50 (Älteste Bevölkerung Griechenlands) Schliemanns Arbeiten oder doch Schuchardts Buch: Schliemanns Ausgrabungen, bei § 53 (Die dorische Einwanderung in den Peloponnes) Belochs Griechische Geschichte, die früher (§ 46) allerdings erwähnt ist, aber doch auch hier und wohl auch an manchen anderen Stellen nicht fehlen sollte. Bei § 54 (Erste Periode der Kolonisation) dürfte es sich empfehlen, jetzt Öhlers trefflichen Artikel *ἀποικίαι* bei Pauly-Wissowa anzuführen, bei § 65 (Die spätere Kolonisation) Freemanns Geschichte von Sicilien, jetzt in der deutschen Ausgabe von Lupus, deren 2. Band inzwischen auch erschienen ist, bei § 68 (Athen nach Solon) v. Wilamowitz' Aristoteles und Athen. Bei § 73 und auch sonst öfter möchte ich unter die Hülfsmittel sehr gerne A. Stauffers Zwölf Gestalten der Glanzzeit Athens aufgenommen wissen; bei § 103 (Alexandros bis zum Übergang nach Asien) und den folgenden Paragraphen sollte Nieses Geschichte der griechisch-makedonischen Staaten seit der Schlacht bei Chäronea nicht fehlen; bei den Abschnitten über die Litteratur vermisse ich Schanz' Geschichte der römischen Litteratur und Ribbecks Geschichte der römischen Dichtung (wogegen Hübners Grundrifs zu Vorlesungen über römische Litteraturgeschichte bei § 135, 156 und 177 recht wohl fehlen könnte); die Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit, die bei § 160 citiert sind, sollten auch bei § 170 (Cäsar in Gallien) angeführt werden; bei § 173 (Cäsars neue Monarchie; Sein Tod) und 175 (Octavianus und Antonius. Die Schlacht bei Aktion) fehlt Ihnes Römische Geschichte Band VII und VIII; Seecks Geschichte des Untergangs der antiken Welt, die ich zuerst bei § 200 finde, sollte doch schon früher, so vor allem bei § 198 (Diokletian) erwähnt werden.

An verschiedenen Stellen sind ferner nicht die neuesten Auflagen angeführt, so unter anderen bei Ihne (Band I und II), bei Mommsens Römischem Staatsrecht, Teuffels Römischer Litteraturgeschichte und den Geschichtschreibern der deutschen Vorzeit. Bei Reinachs Mithridate Eupator dürfte es sich empfehlen, jetzt die deutsche Ausgabe anzuführen.

Dafs ein Buch, wie das vorliegende es ist, von Irrtümern und Ungenauigkeiten nicht völlig frei sein kann, ist selbstverständlich; es sei mir gestattet, auf einige hier hinzuweisen. In § 119 findet sich noch immer die merkwürdige Ableitung des doch unzweifelhaft griechischen Ausdrucks Mantik vom Unterweltsgott Mantus; in § 157 (Sempronius Gracchus) steht am Ende irrig „auf den Markt“ statt „auf das Kapitol“ (mindestens sollte es „Forum“ heifsen); in § 172 (a. A.) ist Domitius (L. Domitius Ahenobarbus) irrtümlich als „erwählter Konsul“ bezeichnet; er war aber schon im Jahre 54 Konsul gewesen und damals zwar zum Nachfolger Cäsars

als Prokonsul von Gallien, nicht aber von neuem zum Konsul ausersehen. Einige Unrichtigkeiten finden sich dann ferner in § 179 (Begründung der Monarchie durch Augustus). So ist es irrig, dafs Augustus nach seiner Heimkehr im Jahre 29 zu der Konsulwürde das Censoramt erhalten habe. Allerdings hat er mit Agrippa zusammen im Jahre 28 censorische Funktionen ausgeübt; aber beide haben dies vermöge ihrer konsularischen Gewalt, als höchste Beamte des Staats, gethan. Die Censur als solche bestand nicht mehr, und ein späterer Versuch des Augustus (22) sie wieder herzustellen mifslang. Auch dafs Augustus sich vorzugsweise mit dem Titel princeps senatus habe anreden lassen, entspricht nicht den Thatsachen. Er bezeichnete sich allerdings gern als princeps; aber dieser Titel ist nicht einfach dem des princeps senatus gleichzustellen, obwohl sich Augustus ebenso wie die späteren Kaiser selbstverständlich auch als solcher betrachtete; vielmehr nannte er sich princeps als erster der Bürger (= princeps omnium oder civium). Einer Verbesserung bedürftig ist ferner die Stelle über die richterliche und gesetzgebende Gewalt; der Satz: „Nicht minder besafs er die richterliche Gewalt, die er durch die Prätoren ausüben liefs“ ist nicht recht klar, und gleich nachher tritt nicht hervor, dafs die Edikte des Kaisers geradezu gesetzgebende Kraft bekamen (vgl. Tac. Ann. I 2 *munia . . . legum in se trahere*).

Von unbedeutenden Versehen und Ungenauigkeiten seien noch folgende hier angeführt: die zu § 52 S. 54 Anm. 1 citierten beiden Homerstellen enthalten nichts von dem alten sitzenden Bilde, das Erechtheus der Pallas Athene errichtet haben soll; die Ansetzung der ersten Periode der griechischen Kolonisation in das 11. Jahrhundert (§ 54 a. E.) ist nach E. Meyer wohl unrichtig; statt Megara sollte als Mutterstadt von Selinus in § 65 genauer Megara Hyblaea angegeben sein, und statt der in Anm. 6 dazu angeführten, ganz überflüssigen Vergil-Stelle sollte lieber Thuk. VI 4 citiert sein. Wenn das Buch behauptet, dafs Athen bei Marathon allein die Übermacht der Barbaren besiegt habe (§ 77 a. E.), so wird es den Platäensern nicht gerecht; wenn in § 87 gesagt wird, Alkibiades habe sich bei Rhegion festgesetzt und habe von hier aus die Ostküste von Sicilien zu beunruhigen begonnen, so verführt das zu der irrigen Meinung, dafs Rhegion bis zur Zurückberufung des Alkibiades der Standort der Flotte geblieben sei, während dies doch in Wirklichkeit Katane war; als „Erfinder eines leichten Fufsvolkes (Peltasten)“ (§ 91) kann Iphikrates nicht mehr bezeichnet werden, ganz abgesehen davon, dafs der Ausdruck unglücklich gewählt ist; beim Frieden des Antalkidas (in demselben Paragraphen) fehlt die Bestimmung über Lemnos, Imbros und Skyros; in § 92 sollte Kallistratos nicht nur als Redner und Staatsmann, sondern auch als Strateg bezeichnet werden; in § 95 fehlt unter den athenischen Feldherren im Bundesgenossenkrieg Chares; bei Demosthenes sollte in demselben oder

im folgenden Paragraphen seine Anschauung von der Unverträglichkeit der Monarchie mit einer freien bürgerlichen Verfassung, die ja doch für seine Politik ausschlaggebend war, deutlich hervortreten; in § 106 a. A. ist τῷ κρατίστῳ (bei Arrian, der allein citiert wird) mit „dem Würdigsten“ übersetzt; ebenda a. E. fehlt bei Salamis der für den Schüler doch wohl nicht zu entbehrende Zusatz „auf Cypern“. In § 118 a. E. (ich komme zur römischen Geschichte) würde der bekanntlich stark angezweifelte Vertrag mit Karthago vom Jahre 509 wohl besser gestrichen; in § 158 a. E. müfste man nach der Darstellung des Buches annehmen, dafs der Sturm des Opimius und seiner Anhänger gegen den Aventin an demselben Tage stattgefunden habe, wie die vorher erwähnten Verhandlungen über die Koloniegründung auf dem Boden Karthagos, was doch unrichtig ist. Die Stellen, wo Cäsar den Rhein überschritt, stehen keineswegs so fest, wie das Buch annehmen läfst (§ 170); ähnlich ist es mit dem Schauplatz der Schlacht im Teutoburger Walde (§ 181 a. E.): die Annahme Mommsens hat wohl kaum noch Berechtigung, im Texte stehen zu bleiben; die Anm. 1 dazu (auf S. 276) könnte bedeutend gekürzt werden, besonders am Schlusse; endlich scheint es doch wohl richtiger, das Jahr 375 nicht als Jahr des Beginns der Völkerwanderung schlechthin hinzustellen.

Zum Schlusse mag es mir vergönnt sein, noch einige Vorschläge zu kleinen Änderungen zu machen, die nach meiner Meinung praktische Verbesserungen sein würden. So dürfte es sich wohl empfehlen, zur Vergleichung mit den einzelnen griechischen Staaten, deren Gröfse vom Schüler immer überschätzt wird, deutsche Staaten heranzuziehen (so bei Attika etwa das Herzogtum Anhalt); in § 67 wäre es gut, ausdrücklich zu erwähnen, dafs für das Blutrecht Drakons Gesetze bestehen blieben, was die Schüler nach meiner Erfahrung nicht annehmen; in § 75 wäre darauf hinzuweisen, dafs schon im 5. Jahrhundert der Begriff Ἰωνία die äolischen Städte mit umfafst, in § 85 darauf, dafs die Statue der Athene Promachos aus Erz gegossen war; in § 90 (nach der Schlacht bei Kunaxa) stände statt „persischer Hinterlist“ besser „Hinterlist des Tissaphernes“; in § 108 a. E. verdient die pergamenische Kunst eine viel stärkere Hervorhebung; in § 128 a. E. sollte der Umstand betont werden, dafs den Patriciern das Volkstribunat nicht zugänglich war; in § 132 könnte die Verantwortlichkeit der Konsuln und überhaupt der Beamten (im Gegensatze zum Königtum), in § 149 a. A. die Schändlichkeit des römischen Verfahrens gegen die Karthager hervorgehoben werden; am Schlusse des § 172 stört der stark übertreibende und irreführende, allerdings der gewöhnlichen Anschauung ganz entsprechende Ausdruck: „Herr des Erdkreises“; in § 174 würde es praktisch sein, den Unterschied des zweiten Triumvirats vom ersten ausdrücklich hervorzuheben; in den Abschnitten über die Kunst und Litteratur (so z. B. in § 191) wäre eine gröfsere Beschränkung vielleicht rätlich.

Druckfehler habe ich nur gefunden S. 244 Z. 2 („aus der Donau“), S. 255 Z. 2 („Opimaten“) und S. 306 Z. 15 u. 14 v. u., wo das r am Ende in die falsche Zeile gekommen ist.

Alle die Bemerkungen, die ich vorgebracht habe, sollen, wie ich nochmals ausdrücklich betonen will, den Wert des trefflichen Buchs, dem ich von Herzen eine immer weitere Verbreitung wünsche, durchaus nicht herabsetzen. Es ist eine recht schwere und sehr arbeitsvolle Aufgabe, ein solches Werk in mustergültiger Weise zu verfassen, und sehr schwer ist es auch für den späteren Herausgeber, es auf der Höhe zu erhalten oder zu noch gröfserer Vollkommenheit zu erheben. Ganz naturgemäfs ist es, dafs manches, was dieser nie geschrieben haben würde, doch lange Zeit stehen bleibt, weil es vom ersten Verfasser einmal geschrieben worden ist; wenn nicht ein vollständig neues Buch entstehen soll, läfst sich nur behutsam und allmählich Wandel schaffen. Das ist bei dem „Abrifs“ immer geschehen und wird, solange er wenigstens unter der Ägide des jetzigen Herausgebers erscheint, ganz gewifs auch ferner geschehen. Wenn diese Anzeige ein wenig dazu beitragen kann, das Buch zu fördern, so ist ihr Zweck erreicht.

Rostock. R. Lange.

Der letzte Feldzug des Barkiden Hasdrubal und die Schlacht am Metaurus. Eine historisch-topographische Studie von Raimund Oehler. Mit Beiträgen von F. Hultsch und V. Pittaluga, einem Plane der Schlacht in 1 : 25 000 und einer Übersichtskarte in 1 : 200 000. Berlin 1897, Calvary u. Co. 82 S. 3 M. — (Berliner Studien für klassische Philologie und Archäologie herausgegeben von Oscar Seyffert. N. F. II. Band 1. Heft.)

Den Plan, einen topographisch-historischen Atlas zum zweiten Punischen Kriege herauszugeben, hat dem Verf. der Umstand nahe gelegt, dafs er seit Jahren den Unterricht im Livius an der Kadettenanstalt zu Grofs-Lichterfelde erteilt. Mit einer Vorarbeit dafür haben wir es hier zu thun. Die Aufgabe ist sicherlich des Schweifses der Edlen wert; aber ihre Lösung hat mit Schwierigkeiten zu kämpfen, deren Besonderheit vielfach verkannt wird. Der Verf. bemerkt S. 4 von den vielen wissenschaftlichen und populären Darstellungen der römischen Geschichte, dafs die Topographie selten ihre starke Seite sei, und führt dies an der Mommsenschen als der gelesensten des näheren aus. Es nimmt wunder, dafs sich die nämliche Beobachtung nicht an den Autoritäten, denen er über das Verhältnis der Quellen zu einander folgt, aufgedrängt hat. In der ganzen weitschichtigen Litteratur über die dritte Dekade schimmert nirgends die Einsicht durch, dafs die Quellenfrage im wesentlichen aus der Topographie erschlossen werden mufs. Die zeitgenössischen Berichte über Hannibals Krieg enthielten ebenso spärliche Ortsangaben wie der Bericht Xenophons über den Rückzug der Zehntausend. Die

meisten Namen, die wir bei Livius lesen, sind von späteren Bearbeitern hinzugefügt. Wenn nun schon Polybios in der topographischen Erklärung der Feldzüge schwere Mifsgriffe begangen hat, so zeugen die Kartenbilder eines Coelius Antipater oder Valerius Antias von einer geradezu ungeheuerlichen Verwirrung. — Dieser Gesichtspunkt ist für die Beurteilung des Feldzugs von 207 von entscheidender Wichtigkeit. Der Verf. hält den livianischen Bericht für recht gut, während er in Wahrheit recht schlecht ist und alle Merkmale der Erfindungsgabe des Antias an der Stirn trägt. Zunächst ist es ganz unglaublich, dafs Hasdrubal sich mit seinem Bruder in Umbrien vereinigen wollte. Man kann davon absehen, dafs Narnia und andere Festungen, welche die via Flaminia beherrschten, in römischen Händen waren, dafs für Verbündete der Gallier in Umbrien kein Boden zu gewinnen war, dafs ein Angriff auf Rom, die gröfste und stärkste Festung der Halbinsel, ohne Mitwirkung einer Flotte aussichtslos war. Aber wollte Hasdrubal nach Narnia marschieren, so führte sein Weg nicht nach Sena, sondern über einen der nördlichen Appenninpässe ins obere Tiberthal. Die Thatsache, dafs Hannibal in Apulien wartete, dafs die Römer dem Bruder bei Sena den Weg verlegten, läfst es als zweifellos erscheinen, was auch durch die gesamte Kriegslage geboten war, dafs die karthagischen Heere an der adriatischen Seite Italiens zusammenstofsen sollten. Wäre die Vereinigung gelungen, so hätten sie auf der apulischen Ebene die entscheidende Hauptschlacht liefern können; denn eine Kriegführung nach fabischem System auszuhalten, war Italien nicht mehr imstande. Die Überlegenheit der römischen Streitkräfte verdarb den Barkiden das Spiel. — Dafs die Niederlage Hasdrubals am rechten Ufer des Metaurus stattfand, ist längst von Arnold und Bunbury erkannt worden. Vor Jahren schrieb ich im ungedruckten zweiten Bande meiner Italischen Landeskunde: „Man zeigt wohl heute als Schlachtfeld den Hügel von Pietralata zwischen Fossombrone und dem Furlopafs am linken Flufsufer und tauft ihn Monte d'Asdrubale. Richtig verlegte man im Altertum die Schlacht in gröfsere Nähe von Sena und Fanum; denn nichts ist sicherer, als dafs sie am rechten Flufsufer geschlagen ward, wenn auch von einer genauen Bestimmung der Örtlichkeit keine Rede sein kann“. Unter der Führung eines ortskundigen Offiziers, des italienischen Hauptmanns Vittorio Pittaluga, hat der Verf. 1896 das Gelände durchwandert, den Hergang der Schlacht, die Aufstellung und Bewegung der beiden Heere im einzelnen nachzuweisen versucht. Man folgt der verständigen Erörterung mit Vergnügen und räumt bereitwillig ein, dafs die Sache sich so zugetragen haben könne. Freilich spürt man nirgends festen Boden unter den Füfsen. Die im Fragment des Polybios vorausgesetzte Kriegslage weicht von der bei Livius geschilderten erheblich ab. Die Stärke des karthagischen Heeres ist unbekannt,

ebenso die Jahreszeit, in der geschlagen wurde, der Verbleib der Reiterei u. s. w. Gegen manche Annahmen des Verf.s, z. B. über die Marschleistungen der Römer S. 33, wäre viel zu sagen. Alles in allem aber kann die nützliche Schrift den Erklärern des Livius gute Dienste leisten.

Bonn. H. Nissen.

Carl Mirbt, Die Religionsfreiheit in Preufsen unter den Hohenzollern. Marburg 1897, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 21 S. 8. 0,50 M.

In edler, schöner Sprache behandelt einer der gründlichsten Kenner der deutschen Kirchengeschichte in dieser Festrede ein Thema, das aufs engste mit dem Unterricht auch unserer Gymnasien verknüpft ist. Der Verfasser hat es vortrefflich verstanden, trotz des knappen Rahmens, der seinen Darlegungen durch die Feier des kaiserlichen Geburtstages gegeben war, ebenso die grofsen Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen, welche sich in der Entwicklung der Toleranzidee aufthun, als auch die bahnbrechenden Persönlichkeiten zwar knapp, aber doch scharf und deutlich zu charakterisieren. Die Rede ist ein Meisterstück und ebenso den Lehrern in Religion und Geschichte wie für Anschaffung in unseren Schülerbibliotheken aufs wärmste zu empfehlen. Um eine Vorstellung von dem Gedankenreichtum dieser Rede zu geben, kann hier nur ein kurzer Auszug gegeben werden.

In der Zeit, als der römische Staat dem Christentum feindlich gegenüberstand, waren allerdings die christlichen Apologeten begeisterte Lobredner der religiösen Duldung. Aber kaum hatte das Kaiserreich vor der besser organisierten Kirche kapituliert, so wird die Bekämpfung des Irrtums durch Anwendung von Zwang durch die führenden Geister gebilligt. Das Mittelalter kennt nur kirchliche Uniformität, schliefst prinzipiell und thatsächlich jeden andern Glauben und Kultus aus und hat diesen Standpunkt infolge der Willfährigkeit des Staates zu behaupten vermocht. Das mittelalterliche Ketzerrecht versagte gegenüber der von Luther entzündeten Bewegung. Auch nach dem Augsburger Religionsfrieden dauert die grundsätzliche Ausschliefsung eines anderen Glaubens und Kultus fort, aber man gewährte Duldung. Auch das evangelische Landeskirchentum hielt grundsätzlich und thatsächlich das Prinzip der Intoleranz fest. Lediglich darin fand ein Fortschritt statt, dafs diejenigen, welche der herrschenden Kirche sich nicht anschliefsen wollten, nicht mehr mit dem Tode, sondern mit Landesverweisung bestraft wurden. Es war nicht nur der Verzicht auf ein ihm zustehendes Recht, sondern auch der Bruch mit einem bisher durchgängig geltenden Herkommen, als Kurfürst Sigismund von Brandenburg seinen Übertritt zur reformierten Kirche 1613 als einen lediglich persönlichen Akt bezeichnete. Diese Selbstbeschränkung erschütterte

den Begriff der Landeskirche in seinem Fundament. Den Geist der Duldung bethätigte auch der Grofse Kurfürst; dafs die Reformierten in dem Westfälischen Frieden mit den Augsburgischen Konfessionsverwandten als gleichberechtigt anerkannt worden sind, war wesentlich sein Werk. Was ihm selbst sein reformierter Glaube wert war, davon hat er in dem politischen Testament von 1667 kräftiges Zeugnis abgelegt; als ihm die Krone Polens angetragen wurde, bewies er es durch die That. Manche seiner Mafsnahmen sind allerdings nicht nur im Interesse des konfessionellen Friedens getroffen worden, sondern konnten als Eingriff in die Eigenart der lutherischen Kirche gelten, so beispielsweise seine Bemühungen um Beseitigung der Konkordienformel; aber es ist nicht zuzugeben, dafs eine Verfolgung der Lutheraner stattgefunden hat. Trotz seiner persönlichen Abneigung gegen die Katholiken, die durch Erfahrungen auf dem Gebiet der Politik noch genährt wurden, hat er es doch selbst so gehalten, wie er es seinem Sohne gebot: „als ein echter Landesvater der Katholischen Nutzen und Bestes in billigen Dingen allezeit gern zu befördern“ und die Verträge zu halten, welche ihnen freie Religionsübung gewährten. Es war in der That ein grofser Geist, der Mennoniten und Socinianer in seinem Lande geduldet hat und den grandiosen Plan einer Universal-Universität, wie ihn der Schwede Skytte entwarf, aufnahm. Alle Freunde der Wissenschaft und Freiheit, die in ihrem Vaterland durch Tyrannei bedrückt wurden, sollten auf dieser Hochschule Aufnahme finden: Reformierte, Lutheraner, Katholiken, Griechen, aber auch Juden, Araber und andere Ungläubige, wenn sie sich nur verpflichteten, ihre Irrtümer für sich zu behalten. Freilich kam dies Projekt nicht zur Verwirklichung; aber es bleibt trotzdem wertvoll als ein Denkmal der Weitherzigkeit eines Mannes, welcher auch die Zumutung, dafs die Lehrverträge der Duisburger Universität dem Urteil einer Synode unterworfen würden, scharf zurückgewiesen hat.

König Friedrich Wilhelm I. ging auf der Bahn der Duldung über Vater und Grofsvater noch hinaus, indem er mit der von ihnen noch geübten Bevorzugung der Reformierten vor den Lutheranern bei der Anstellung von Beamten brach und beide Konfessionen völlig gleich behandelt wissen wollte. Zur Anerkennung der Sekten verstand er sich nur schwer; sie widersprachen seinem Sinn für festgefügte Ordnung. Den römischen Katholizismus hat er scharf verurteilt, den Katholiken aber war er ein toleranter Herrscher. Nur die Jesuiten, die er gelegentlich „Vögel, die dem Satan Raum geben und sein Reich vermehren wollen“ genannt hat, haben unter ihm keine guten Tage gesehen.

Aus Friedrichs des Grofsen Neutralität gegenüber den verschiedenen Religionen und aus seiner Verurteilung jedes Glaubenszwanges ergab sich für Friedrich als Regenten der Grundsatz der Duldung aller Glaubensvorstellungen und aller Kulte. Auf prote-

stantischem Boden kam dies insbesondere den Sekten zu gute. Vor allem aber zog die römisch-katholische Kirche von dieser Religionspolitik Vorteil; hatte doch der römische Katholizismus nach der Eroberung Schlesiens den Anspruch der Gleichberechtigung mit der bis dahin in Preufsen herrschenden evangelischen Kirche. Dafs Friedrich die konfessionelle Polemik einschränkte, widersprach seinen Toleranzgrundsätzen ebensowenig, wie sein Vorgehen gegen Proselytenmacherei und sein energisches Einschreiten gegen römische Übergriffe in Sachen der gemischten Ehen.

Der Ertrag der Fridericianischen Ära ist zuerst durch das Wöllnersche Religionsedikt, dann durch das Preufsische Allgemeine Landrecht zusammengefafst worden. Dieses Allgemeine Landrecht verläfst den Boden des Westfälischen Friedens, indem es den Grundsatz des alten Landeskirchentums, dafs nur eine Kirche herrschen soll, preisgiebt und dafür den der Parität acceptiert. Die volle Gleichsetzung aller Religionsgesellschaften vollzieht es aber noch nicht, denn es hält noch fest den Begriff der privilegierten Kirchen im Unterschied von den nur geduldeten Kirchengesellschaften. Auch darin sehen wir die alten Anschauungen nachwirken, dafs die Voraussetzung festgehalten wird, dafs jeder Unterthan einer der zugelassenen christlichen Kirchen angehört.

Ihr letztes Stadium hat die Entwickelung der religiösen Freiheit im Zusammenhang mit der Begründung der konstitutionellen Staatsform erreicht. Das Streben nach voller Freiheit der religiösen Gemeinschaftsbildung und nach Lösung des Bandes zwischen Staat und Kirche findet in dem individualistischen Religionsbegriff Schleiermachers die theologische Formel. Die vom Frankfurter Parlament erhobene Forderung der vollen Freiheit des Einzelnen von der Kirche besagte, dafs der Genufs der bürgerlichen und der staatsbürgerlichen Rechte von einem religiösen Bekenntnis gänzlich unabhängig sein soll, also christliche und nichtchristliche Staatsbürger gleichgestellt werden sollten; sie wurde in die preufsische Verfassungsurkunde von 1850 aufgenommen. Die weitere Forderung, dafs niemand zu einer religiösen Feierlichkeit oder Handlung gezwungen werden dürfe, fand durch das Personenstandsgesetz des deutschen Reiches 1875 ihre Erledigung.

Die gröfste christliche Kirche verharrt bis auf den heutigen Tag auf der Position grundsätzlicher Intoleranz, und darin trifft mit ihr die orthodoxe Kirche des Ostens zusammen. Für einen Protestanten kann das Urteil Mirbts keinem Zweifel unterliegen, dafs der Sieg der religiösen Freiheit, welchen die von Mirbt geschilderte Entwickelung gebracht hat, ein Fortschritt ist. Denn die religiöse Freiheit will den Wettkampf der Kirchen und Überzeugungen unter Bedingungen ausgefochten sehen, welche den Sieg derjenigen ermöglicht, welche die gröfste sittliche und religiöse Kraft entfaltet.

Marburg. Eduard Heydenreich.

Max Simon, Didaktik und Methodik des Rechen- und Mathematik-Unterrichts. München 1895, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 128 S. 8. 4,50 M. Sonderausgabe aus A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“.

Später, als ich wünschte, bringe ich dem vorliegenden Werke des verehrten Verfassers Worte aufrichtiger Anerkennung. Es hat seinen Lauf bereits gemacht, eher als die seit Jahren der Akten gewohnte Feder auf ein früheres Berufsfeld schüchtern zurückkehren konnte. Statt der Skizze, der Bearbeitung eines Tellkampfschen Artikels in der Schmidschen Encyklopädie vom Jahre 1881, in der ich damals Stand und Ziel des mathematischen Unterrichts darzustellen versuchte, tritt uns ein durchgearbeiteter Plan entgegen, dem der Scharfsinn und die Lehrerfahrung, die Kenntnis und Belesenheit, sowie die reichen persönlichen Beziehungen des Verf.s den Stempel eines klassischen Zeugnisses für den Stand des gegenwärtig möglichen und erstrebten Mathematik-Unterrichts aufgeprägt haben. Wie eine Flutwelle sind die Scharen der Mathematik-Studierenden in dieser Zeit durch die Hörsäle hochbedeutender Dozenten gegangen, sie sind als Lehrer in die Schulklassen getreten und, was sie geformt haben und noch formen, wird auf ein Menschenalter die mathematische Bildung der Theologen, Juristen und Ärzte charakterisieren. Dem Physiker, dem Ingenieur ist Mathematik die Muttersprache geworden; und unter den Schulmännern ist die Kampfesstimmung ausgeklungen in das Streben nach der psychologisch richtigen Abwägung der Erziehungswerte der verschiedenen Unterrichtszweige. Mit Recht bemerkt der Verf., dafs das Universitätsstudium der Mathematiker, welches sie in die Höhen der Entdeckungsgebiete reifst, die Betrachtungen meist vernachlässigt, welche den Schulunterricht fördern. Nur wo die neuen Bahnen das Bedürfnis der absoluten Sicherung unabweisbar fordern, richtete sich die Untersuchung auf die Elemente, die Grundbegriffe, die Voraussetzungen. So ist es erklärlich, dafs unter den Händen der gegenwärtigen Lehrergeneration der Anfang den Anfängern Betrachtungen zumutet, für welche das Interesse erst erzwungen werden mufs; dafs das jugendlich naive Hantieren mit Rechenoperationen und geometrischen Konstruktionen früher durch Zweifel und logische Sicherungen unterbrochen wird, als bis die Stellen erreicht werden, wo sie unvermeidlich sind und dem nun in Anschauungen und Erfahrungen gereifteren Geiste als das klar werden, was sie sind, nämlich die ersten Offenbarungen der eigentlich mathematischen Ideen. Den Quartaner läfst der Beweis dafür, dafs die Strecke eine Mitte habe, kalt; wo aber dem 13jährigen, dem 14jährigen Knaben nach dem Aufsuchen des gemeinsamen Mafses zweier Linien der Beweis für die Inkommensurabilität der Seite und Diagonale eines Quadrats in Erstaunen setzt, wo ihm das Kettenbruch-Verfahren für die $\sqrt{2}$ wie von selbst entgegen-

tritt, da ist er reif für die Ahnungen von Irrationalität und Grenzbegriff. „Wirkliche wissenschaftliche Geometrie zu treiben, ist der Quintaner noch nicht geeignet, und unwissenschaftliche ist vom Übel“, sagt der Verf. S. 27, aber in Quarta statuiert er einen propädeutischen Kursus. Sollte aber nicht der ganze mathematische Kursus des Gymnasiums als ein propädeutischer anzusehen sein, und würde nicht eine beträchtliche Zahl von abstrakten Deduktionen auf ein späteres Lebensalter verschoben werden können, wenn man die „Erziehung der Schüler zu wirklich strenger Wissenschaftlichkeit“ so anlegt, dafs man, was historisch den Mathematikern erst nach der Entstehung der einzelnen Zweige ihrer Wissenschaft zur vollen Erkenntnis gekommen ist, auch den Schülern erst am Ende ihrer Schullaufbahn in einem Rückblick zum Bewufstsein zu bringen suchte?

Diese allgemeine Bemerkung möchte ich nur in dem Sinne gegen den überall scharf durchdachten Lehrplan des Verf.s aussprechen, dafs es sich um eine Mäfsigung der zu frühen Ansprüche an das logische Interesse, nicht um die Grundzüge des Planes selbst handelt. Ich gehe zu dem Bericht über seine Schrift über.

Nach einer Anzahl geschickt zusammengestellter, interessanter Notizen über die Geschichte des mathematischen Unterrichts auf Gymnasien bringt der Verf. in einem „allgemeine Methodik“ überschriebenen Kapitel nicht sowohl ein System der Methodik, als eine Reihe oft geistreicher Bemerkungen. Einzelne könnte man mehr auseinandergelegt wünschen. Denn von der älteren Generation der Lehrer werden sie noch verstanden, die jüngere und die folgende werden die berührten Verhältnisse, Zustände und Personen nicht mehr genügend kennen. Einstweilen aber wird das Kapitel ein Markstein für die lebensfrische, gedankenreiche Epoche bleiben, in welcher Jugend und Mannesalter des Verf.s dem mathematischen Zeitalter auch für die Schule gedient haben. In der Auswahl des Lehrstoffs wird der Verf. zuweilen doktrinär. Der Methodiker traut den Schülern leicht zu wenig zu. Das Verständnis für die analytische Geometrie z. B. ist nicht so schwer zu erwecken (S. 28); auch kommt er (S. 107) selbst zur analytischen Behandlung der Kegelschnitte. Ähnlich geht es ihm mit den Kettenbrüchen. Er hat einen schönen geometrischen Beweis für die Inkommensurabilität von Seite und Höhe des gleichseitigen Dreiecks ersonnen (S. 93), und es ist nun nicht klar, warum er ihn nicht auch in eine Kettenbruchentwicklung für die $\sqrt{3}$ umgeschrieben hat.

Eine Bemerkung kann ich bei dieser Gelegenheit nicht unterdrücken. Unter den Anhängern führender Geister, wie z. B. Hegel und Darwin, bildet sich leicht eine Terminologie, welche wie eine Scholastik hemmend wirkt. Auch Riemann und Weierstrafs haben bei ihren Schülern eine ähnliche Wirkung gehabt. Man vergleiche z. B. S. 80! Der Verf. will die Grundgedanken der analytischen Geometrie formulieren. Er sagt: „Vermöge der mit

ihren Vorzeichen versehenen Abstände des Punktes von zwei festen sich (senkrecht) durchschneidenden Achsen, den Koordinaten des Punktes, gelingt es, die doppelt unendliche Mannigfaltigkeit der Punkte der Ebene mit der doppelt unendlichen Mannigfaltigkeit der Wertsysteme zweier unabhängigen Variabeln x und y in gegenseitig eindeutige Beziehung zu setzen; es wird dann jeder gesetzmäfsigen Folge von Punkten eine gesetzmäfsige Folge von Wertsystemen x, y entsprechen, d. h. jeder Kurve eine Gleichung und vice versa" etc. Mancher hat seit Descartes dasselbe vielleicht einfacher gesagt.

Die Methodik ist die Kunst, die leitenden Gedanken der Wissenschaft im Geiste der Schüler hervorzurufen, sie mufs sich nach der Besonderheit der einzelnen Wissenschaft richten und gelingt am besten, wenn sie sich am meisten spezialisiert. So ist dem Verf. auch die Methodik des Rechenunterrichts am meisten gelungen. Dabei vermag ich seine Einwände gegen die Vorwegnahme der Dezimalbrüche vor den gemeinen Brüchen nicht als zutreffend anzuerkennen. Das nötige Licht würde sich ergeben, wenn man ein Zahlensystem mit anderer Grundzahl heranzöge; und das Erfordernis früher Praxis wird über der Doktrin der „wirklichen Mathematiker" die Oberhand behalten. Auch die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten möchte ich für die Quinta behalten. Es ist ein anderes Denken, eben das des „gesunden Menschenverstandes" (S. 49), welches dem abstrakten Auffassen der elementaren Rechenoperationen mit Recht und wie zur Erholung an die Seite tritt.

Dem Plane für die Arithmetik und Algebra mit der energischen Zurückweisung des leeren Formelwesens, dem systematischen Aufbau bis zu der Leibnizschen Reihe und der Betonung der Wahrscheinlichkeitsrechnung kann man nur zustimmen.

Das Kapitel von der Geometrie trägt an der Spitze den Satz: „Von der grundsätzlichen Entscheidung, ob wir mit Kant die Euklidische Geometrie noch immer als absolute Denknotwendigkeit annehmen wollen, oder mit Gaufs, Grafsmann, Riemann, Helmholtz, F. Klein der Erfahrung ihren bescheidenen Anteil retten, hängt die Anordnung der Sätze, der ganze Aufbau des Systems in erster Linie ab und ebenso die Behandlung des Gegenstandes auf der obersten Stufe". Man könnte etwas bedenklich werden, ob der Verf. wirklich die Fragen von der absoluten und Euklidischen Geometrie vor den Schülern verhandeln wollte; aber man ist erfreut zu sehen, dafs dies nur für den Lehrer geschieht, dagegen das, was wirklich unbeweisbare Voraussetzung ist, den Knaben als solche — zum grofsen Vorteil ihres schnellen Fortschreitens — genannt wird. Die von der Euklidischen abweichende Anordnung der Sätze, die frühe Betrachtung des Kreises, die Verschiebung der Parallelentheorie, die Einführung der Streifen und ihrer Achsen sind gewifs recht zweckmäfsig.

Die Pensa für die oberen Klassen werden überreich. Es wird immer darauf ankommen, gewisse Kapitel mit der Ruhe zu behandeln, dafs sich die Schüler darin einleben können. Dafs die ebene Trigonometrie dazu gehören und von Obersekunda ab in zahlreichen Aufgaben wiederkehren mufs, ist unbestritten. Ob die sphärische Trigonometrie sich so schnell wird abthun lassen, wie auf S. 105 behauptet wird, ist fraglich. Mutmafslich bleibt sie für die Gymnasien ein Grenzgebiet, in welches nur einige Blicke gethan werden. Die schwierigste, aber unerläfsliche Aufgabe ist der Aufbau der elementaren Stereometrie, — nicht die Körperberechnung, welche nach der Cavalierischen Methode das handgreiflichste Beispiel der Integration bildet, sondern die systematische Betrachtung der gegenseitigen Beziehungen von Punkt, Gerade, Ebene. Die Schwierigkeiten, welche in der Ableitung der anschaulichen Sätze aus den begrifflich notwendigen Voraussetzungen liegen, hat der Verf. gelöst; die für den Lehrer schwierigste Aufgabe, die Schüler für diese Betrachtungen dauernd zu interessieren, wird durch das Heranziehen der Fundamental-Aufgaben aus der darstellenden Geometrie und auch der Lehre von der Perspektive gelingen.

Für die Gebiete, welche der Schulkursus an seinem Ende durchläuft oder berührt, ist die Freiheit der Bewegung dem Lehrer unerläfslich; wenn er weifs, wo in ihnen die wissenschaftliche Entwicklung steht, und an welchen Stellen und auf welche Weise er dem Schüler Perspektiven eröffnen kann, so mufs ihm die Möglichkeit gewahrt bleiben, dem Laufe der Gedanken zu folgen, die sich in ihm und in der Harmonie mit seinen Schülern ergeben. Und wie diese Vorbedingungen aus einer reichen Litteratur gefördert werden, dazu hat der Verf. reichliche und überall begründete Anregung gegeben.

Unter der Überschrift „Unterrichtsführung" wird eine Reihe von beachtenswerten Lehrerfahrungen mit entsprechenden Ratschlägen mitgeteilt. Die Bemerkungen gegen das Abiturientenexamen werden nicht überall Zustimmung finden. Nicht aus Mifstrauen gegen den Lehrerstand (S. 110) ist es entstanden; unter normalen Verhältnissen, wo die guten Schüler ohne weiteres von der Prüfung befreit werden können, ist sie der Schutz für die schwachen und unter Umständen auch für diejenigen, deren Originalität mit der Methode des Lehrers nicht zusammenklingt.

Sehr dankenswert ist die Sammlung von Notizen über die Entstehung der jetzt üblichen Zeichen der Mathematik. Das Schlufskapitel über Lehrbücher und Aufgabensammlungen bewegt sich in meist zutreffenden Urteilen; es macht den Wunsch nach einer Litteraturgeschichte des Fachs rege, die freilich ebenso mühselig als wünschenswert ist.

Berlin. H. Bertram.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zur Litteratur über die Idee und die Gestaltungen der Humanität.

Die folgenden referierenden und kritischen Bemerkungen waren ursprünglich dem „Anhang" meines dem Geheimen Rate Dr. Ludwig Wiese zu seinem 90sten Geburtstage (am 30. Dezember 1896) gewidmeten Buches „Die antike Humanität" (Berlin, Verlag der Weidmannschen Buchhandlung) zugedacht, wie die zehn ähnlichen Nummern, die wirklich den Anhang („Litteratur") desselben ausmachen. Da aber dort der Raum für sie nicht ausreichte, so danke ich der geehrten Redaktion dieser Zeitschrift, dafs sie mir den Raum für sie freundlichst zur Verfügung gestellt hat. Sie zerfallen in vier Gruppen. I. (Nr. 1—19) bezieht sich auf litterarische Meinungsäufserungen über die Idee der Humanität, II. (Nr. 20—24) auf einzelne Abschnitte in meiner Buch-Darstellung der antiken Humanität, III. (Nr. 25—30) auf die Stellung des klassischen Altertums und des humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart, IV. (Nr. 31–47) auf die Beurteilung Ciceros, als desjenigen altklassischen Autors, dessen litterarische Hinterlassenschaft ich auf Grund meiner in dem Buche S. 11—28 gegebenen Beweisführung glaubte der Darstellung der (spezifischen) antiken Humanität zu Grunde legen zu müssen. — Dafs Vollständigkeit litterarischer Nachweise in Beziehung auf die Ideeen und die Gestaltungen der Humanität, eines Stoffes, der in unbegrenzter Mannigfaltigkeit in den weitesten Kreisen des Schrifttums berührt wird, unmöglich sein würde, habe ich in dem Buche S. 538 ausgesprochen.

I.

1. **Spinozas** Briefe, auch die hinzugefügten Briefe der Adressaten (Sp. opera ed. Bruder, Tauchnitz, vol. II p. 137—354), können als ein Spiegel der antiken Humanität in der gelehrten Korrespondenz des 17. und 18. Jahrhunderts gelten. Sie zerfallen fast durchweg in zwei Teile, deren einleitender den humanen Beziehungen zwischen Schreiber und Empfänger, deren zweiter der — im Geiste ihrer Zeit — streng wissenschaftlichen Behandlung sachlicher, philosophischer und naturwissenschaftlicher Fragen gewidmet ist. Anrede „vir humanissime" z. B. Nr. 38, 44—47, 50; ausdrückliche Anwendung des Begriffes der Humanität auf das Verhältnis von Schreiber und Empfänger z. B. in Nr. 1, 2, 8, 22, 29, 32. Der sachliche Teil ist aber selbst bei solchen Briefschreibern, die den berühmten Philosophen um Aufklärung oder Erläuterung von Schwierigkeiten angehen, nicht blofs im Geiste der

Humanität, sondern im Geiste spezifisch philosophischen Wissensbedürfnisses gehalten: d. h. es dominiert in ihm nicht das Interesse an der eigenen Ausbildung, sondern an der Wahrheit dessen, was in Frage steht. In der „A. H." zeigte ich ja aber auch, dafs das humane Bewufstsein bis an die Schwelle der Wissenschaften geleitet, von dort aber der reinen Sachlichkeit den Vortritt lassen mufs.

2. **Ernesti,** Clavis Ciceroniana, ed. IV, Halae 1777, der index historicus 303, der index latinitatis 541 S. 8°. Humanitas wird auf nicht mehr als 3¼ Kolumnen behandelt, ist aber doch vielleicht der längste aller Artikel, da z. B. ratio auf nicht mehr als 1¼ Kolumnen abgemacht wird. Er bringt in die unendliche Fülle des Gebrauches folgendermafsen Licht: H. ist 1) ipsa natura humana, steht 2) de omnibus rebus quae hominibus sunt attributae natura, 3) de sensu doloris et laetitiae (wo die Beispiele vielmehr auf eine Teilnahme an fremder Lust und Unlust hinweisen), 4) de studio exhilarandi se, 5) de studiis litterarum. Gut ist die Unterscheidung von h., officium, pietas: die erstere geht auf die coniunctio mit allen Menschen, das officium auf die Personen einer coniunctio arbitraria, die pietas auf die coniunctio mit parentes, magistratus, coniuges, liberi, fratres, benefactores (eine einheitliche Umschreibung fehlt hier). — Zu dem Abschnitt der A. H. über das Briefwesen (S. 159—165) möchte ich aus E. noch heranziehen Phil. II 7: Humanitatis expers qui litteras sibi ab amico scriptas, rupta amicitia, profert.

3. **Wieland,** Ciceros Briefe, Wien und Triest 1813, Band IV S. 391 Anm.: „Humanität ist eines der Wörter, für welche ich meinen strengen Freund Campe (wenn es nicht leider zu spät wäre!) in einem, womöglich, dreifach Ciceronischen Empfehlungsbrief um Gnade bitten möchte; wär' es auch nur unserem Herder, dem Einzigen, und seinen herrlichen Briefen über die Humanität zu Ehren". —

4. Von **Lessing** sagt Adolf Stahr in seiner Biographie Band II S. 267, er habe den Grundgedanken des Humanismus in seinen „Gesprächen über Freimaurerei" bestimmter ausgeführt. Gemeint ist die Stelle der Lachmannschen Ausgabe X 252—280; 286—307. Das Wort „Humanität" kommt dort gar nicht vor; der hier einschlägige Gedankengehalt läuft auf Folgendes hinaus: Die staatlichen Gemeinschaften, das natürliche Mittel, die Menschen zu vereinen, trennen sie doch andrerseits wieder, sofern die einzelnen Staaten Sonderinteressen haben, die sich auf ihre Bürger übertragen. „Wenn itzt ein Deutscher einem Franzosen . . oder umgekehrt begegnet, so begegnet nicht mehr ein blofser Mensch einem blofsen Menschen, die vermöge ihrer gleichen Natur gegen einander angezogen werden, sondern ein solcher Mensch begegnet einem solchen Menschen, die ihrer verschiedenen Tendenz sich bewufst sind . ." (Zweites Gespräch, S. 267). Diesem mit dem Bestehen des Staates notwendig verknüpften Übel wirkt zu allen Zeiten eine gewisse Gesinnung entgegen, „die auf dem Gefühl gemeinschaftlich sympathisierender Geister beruht" und die Lessing die echte Freymaurerey nennt: die Gesinnung, über alle trennenden Schranken der Nationalität, der Klasse, der Religion hinweg in jedem Menschen den Menschen und Bruder zu erkennen und dieser Erkenntnis gemäfs gegen ihn zu handeln. „Es ist recht sehr zu wünschen, dafs es in jedem Staate Männer geben möchte, die über die Vorurtheile der Völkerschaft hinweg wären und genau wüfsten, wo Patriotismus, Tugend zu seyn aufhört, . . die dem Vorurtheile ihrer ange-

bohrenen Religion nicht unterlägen, . . welche bürgerliche Hoheit nicht blendet, und bürgerliche Geringfügigkeit nicht eckelt . .“ (Zweites Gespräch S. 272). — Hinsichtlich dieser Auffassung Lessings ist nun doch zu sagen, dafs es wider alle Natur sein würde unter Auslöschung aller wirklichen Bestimmtheit in jedem Menschen nur so zu sagen in abstracto ein Exemplar der allgemeinen Gattung sehen zu wollen. Der Sinn jener Lessingschen Forderung ist auch offenbar nur der, dafs wir dann, wenn in uns Bestimmtheiten an anderen Menschen das Gefühl der Gleichgiltigkeit oder der Lieblosigkeit erwecken sollten, uns ihrer allgemeinen menschlichen Gleichheit mit uns und des aus diesem Gedanken fliefsenden menschlichen Verhaltens nachbessernd erinnern sollen. Lessing lehrt hier also dieselbe Humanität, deren Vermächtnis und hohes Lied seinen „Nathan“ zu nennen man auf der Seite des spezifischen Liberalismus nicht müde wird. Das Antidoton gegen einen in Chauvinismus ausartenden Nationalismus und gegen Standeshochmut ist in diesem Gedankengange gewifs gutzuheifsen; wollte er aber auch das Nationalgefühl und den Wirklichkeitssinn, der die aus der Natur selber entspringenden Klassenunterschiede nicht verkennen kann und daraus seine Folgerungen zieht, auslöschen, so würde er das Kind mit dem Bade ausschütten. Ganz besonders aber beruft sich die Humanitätsgesinnung in der Form religiöser Toleranz auf Lessing als ihren Heros. Nun mufs allerdings Toleranz im Leben geübt werden, weil das instinktive Verlangen, die eigene Überzeugung überall geteilt zu sehen, gegen die von der Natur gesetzte Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit verstöfst und weil vielfach ohne Schuld und ohne die einstweilige Möglichkeit, dafs es anders werden könnte, andere und schlechtere Meinungen gehegt werden als von dem, der eine Abweichung von seiner eigenen schwer ertragen kann. Insofern ist die Toleranzpredigt wohl begründet. Andrerseits aber ist einzugestehen, dafs die Lessingsche religiöse Toleranz auf der Voraussetzung beruht, dafs der Inhalt aller positiven Religionen gleich falsch sei und dafs man selber in philosophischer Erkenntnis einen sie alle überhöhenden Standpunkt gefunden habe. Wer von der Wahrheit seiner religiösen Überzeugung erfüllt ist, kann unmöglich andere Inhalte religiösen Glaubens für gleich gut erklären, wenn er auch einsieht es dulden zu müssen, dafs sie einstweilen von andern für die Wahrheit gehalten werden: er mufs neben dieser von dem Zugeständnis der Gleichwertigkeit fernen Duldung auch das Verlangen hegen, dafs immer mehr alle Menschen zur Erkenntnis der Wahrheit kommen möchten, und er mufs sich auch im Sinne dieses Verlangens, in taktvollem Kompromifs zwischen ihm und der Duldung, bethätigen. Aktuell werden diese Fragen bekanntlich namentlich in der Stellung der Orthodoxie zum liberalen Protestantismus und in der Stellung der Christen und Deutschen zum Judentum, welches letztere in seiner Berufung auf Lessing viel zu schnell gewonnenes Spiel für seine völlige Gleichberechtigung mit den eigentlichen Mitgliedern des religiös und national, wenn auch nicht mehr staatsbürgerlich von ihm getrennten Wirtsvolkes haben möchte. Vgl. meine Schrift „Die jüdische Frage im Deutschen Reich“, Hameln und Leipzig 1894, namentlich S. 5—74, 136—144.

5. **Joh. Heinr. Vofs** sagt in der Vorrede zu seinem Aratos (Heidelberg 1824): „Des griechisch denkenden Römers Humanitas, Menschlichkeit, meint nicht abgezogene Sprachkunde, sondern in Rede und Gesang ausgesprochene Weisheit und höhere Gesinnung, die des Menschen Geist über tierisches Wohlsein zum Göttlichen erhebt“.

6. **Kant,** Kritik der Urteilskraft, Auflage von 1794. S. 262: „Die Propädeutik zu aller schönen Kunst . . scheint nicht in Vorschriften, sondern in der Kultur der Gemütskräfte durch diejenigen Vorkenntnisse zu liegen, welche man humaniora nennt: vermutlich weil Humanität einerseits das allgemeine Teilnehmungsgefühl, anderseits das Vermögen sich innigst und allgemein mitteilen zu können, bedeutet; welche Eigenschaften zusammen verbunden die der Menschheit angemessene Glückseligkeit ausmachen, wodurch sie sich von der tierischen Eingeschränktheit unterscheidet . . . Schwerlich wird ein späteres Zeitalter die altklassischen Muster entbehrlich machen, weil es der Natur immer weniger nahe sein wird . . ." Die Auffassung der Humanität ist darin bei Betonung eines Hauptpunktes doch einseitig, die Ableitung des Ausdrucks humaniora aus ihr schief; das Urteil über die wahrscheinlich dauernde Unentbehrlichkeit der Humaniora sehr schwerwiegend.

7. **Herbart,** Werke, Bd. XII S. 179 (in der unter Nr. 32 angeführten Abhandlung): Das Gute und Rechte ist verwandt mit dem Schönen, Anständigen, Schicklichen, und durch die Beachtung dieser Verwandtschaft hat Cicero das Humane der sittlichen Gesinnungen erreicht, „ohne welches sie eine Strenge annehmen, die weder liebenswürdig noch verdienstlich ist". Vgl. A. H. S. 10.

8. **Goethe,** Ausgabe in zwei Folio-Bänden, Stuttgart und Tübingen 1837. „Die Alten hielten sich am Nächsten, Wahren, Wirklichen fest, und selbst ihre Phantasiebilder haben Knochen und Mark. Der Mensch und das Menschliche wurden am wertesten geachtet, und alle seine inneren, seine äufseren Verhältnisse zur Welt mit so grofsem Sinne dargestellt als angeschaut . . . Wenn bei Behandlung der Wissenschaften im grofsen und breiten die Alten sich schon in einer gewissen peinlichen Lage befanden, indem zu Erfassung der mannigfaltigen, aufsermenschlichen Gegenstände eine Zerteilung der Kräfte und Fähigkeiten, eine Zerstückelung der Einheit fast unerläfslich ist; so hat ein Neuerer im ähnlichen Falle ein noch gewagteres Spiel, indem er bei der einzelnen Ausarbeitung des mannigfaltigen Wifsbaren sich zu zerstreuen, in unzusammenhängenden Kenntnissen sich zu verlieren in Gefahr kömmt, ohne, wie es den Alten glückte, das Unzulängliche durch das Vollständige seiner Persönlichkeit zu vergüten" (in Winckelmann, Ww. Bd. II 1, 505). Vgl. A. H. S. 308—309. „Jeder sey auf seine Art ein Grieche! Aber er sey's!" (in „Antik und Modern" Bd. II 1, S. 610). Dieses vielberufene Wort G.s bezieht sich auf „die Klarheit der Ansicht, die Heiterkeit der Aufnahme, die Leichtigkeit der Mitteilung, . . geleistet am edelsten Stoff, am würdigsten Gehalt, mit sichrer und vollendeter Ausführung". — Aus „Die Geheimnisse" (1785) Bd. I 1, S. 149:

„Und fragst du mich, wie der Erwählte heifse,
Den sich das Aug' der Vorsicht ausersah?
Den ich zwar oft, doch nie genugsam preise,
An dem so viel Unglaubliches geschah:
Humanus heifst der Heilige, der Weise,
Der beste Mann, den ich mit Augen sah;
Und sein Geschlecht, wie es die Fürsten nennen,
Sollst du zugleich mit seinen Ahnen kennen."

9. **Schiller,** Über naive und sentimentale Dichtung, Ww. in 12 Bden., Bd. XII S. 102: „Einig mit sich selbst und glücklich im Gefühl seiner

Menschheit, mufste der Grieche bei dieser als seinem Maximum stille stehen“. Ich habe von dem Gedanken der Humanität doch mehr den Eindruck gewonnen, dafs er ein Ziel des Strebens ausdrückt als ein Besitztum, das man sich, mit sich selber einig, nur zum Bewufstsein bringt. Das Gefühl, dafs man mit dem Menschsein zugleich in eine Schranke des Seins willige und willigen solle, war freilich den Griechen schon im Gemüte lebendig, ehe entgegengesetzte Bestrebungen (z. B. im Cäsarenwahnsinn oder im Vergottungsbestreben des Mysticismus) in geschichtliche Wirklichkeit traten: *μηκέτι πάπταινε πόρσιον* (Pind. Ol. I 114); *μὴ ματεύσῃ θεὸς γενέσθαι* (Pind. Ol. V 24); *ἀνθρώπου φύσιν γεγῶτα κατ' ἄνθρωπον φρονεῖν* (Soph. Ai. 760). Idealiter waren solche Bestrebungen den Griechen namentlich bekannt in der Form des Prometheischen Titanentrotzes und der tragischen *ὕβρις*.

10. **Friedrich Schlegel**, Die Griechen und Römer. Erster Bd. Neustrelitz 1797, 358 S. 16. „Die attische Geselligkeit ist gegen die kräftige und erhabene Art der Römer beinahe *kleinstädtisch*. Wenn man die Freiheit von allen beschränkten Ansichten und kleinlichen Sitten im Umgange und in der Lebensart *grofse Welt* nennen will, so haben die Römer eine Höhe derselben erreicht, dem sich kein altes und kein neues Volk auch nur von fern genähert hat“ (S. 306). — Merkwürdig ist, dafs Schl. in einer besonderen Abhandlung über die Diotima des Platonischen Symposion (S. 251 bis 326) diese für ein Bild „nicht nur schöner Weiblichkeit, sondern vielmehr vollendeter Menschheit“ erklärt (S. 254), sie, in „welcher sich die Anmut einer Aspasia, die Seele einer Sappho mit hoher Selbständigkeit vermählt, deren heiliges Gemüt ein Bild vollendeter Menschheit darstellt“ (S. 326). Dennoch bin ich keinen Augenblick schwankend darüber geworden, ob ich also nicht die antike Humanität vielmehr der Platonischen Diotima und ihrem Gespräch mit Sokrates hätte nachzeichnen sollen. Es wäre ja viel leichter gewesen, aber hätte in Wahrheit nur das bekannte Bild der Platonischen Eros-Philosophie ergeben. Auch mit dem immerhin Platonisch (vgl. Nr. 22) zu nennenden Gedanken, „dafs die Weiblichkeit wie die Männlichkeit der höheren Menschlichkeit untergeordnet sein soll“ (S. 278), sympathisiert der Dichter der Lucinde. S. 302 machte mich Schl. auf einen Augenblick über die Grundauffassung meiner Arbeit über die A. H. stutzig durch die Hinweisung auf eine Stelle in *Isokrates*' Panegyrikus, wo dieser die Griechen als Menschen im höheren Sinne behandele. Dem Verfasser scheint vorzuschweben die Stelle S. 51: „Athen hat es dahin gebracht, dafs der Hellenenname nicht mehr die Abkunft, sondern die Gesinnung zu bezeichnen scheint, und Griechen vielmehr genannt werden, die an unserer Bildung (*παίδευσις*) als die an unserer Nationalität (*τῆς κοινῆς φύσεως*) teil haben“. Aber überhaupt durchzieht den ganzen Panegyrikus die Aufstellung, dafs die Griechen anerkanntermafsen hoch über den Barbaren, und unter den Griechen wieder die Athener am höchsten stehen. Darin kann also auch liegen: schon ein Grieche erkennt mit vollem Rechte die Griechen als das begabteste, d. h. wahrhaft menschlichste, *humanste* aller Völker, und die Zeichnung der antiken Humanität ist daher die Zeichnung des Griechentums. Dem gegenüber bleiben aber doch die Erwägungen der „Einleitung“ der A. H. (bes. S. 13 f., 16—28) bestehen: Isokrates stellt *nicht* als griechisch das *Prinzip* der Humanität auf, nach dem die Griechen sich etwa bilden *wollten*, sondern er weist nach, dafs sie durch Naturveranlagung unwillkürlich das humanste der Völker geworden sind. Ein *bewufstes Prinzip* der Humanität kann

nur einem Volke aufgehen, welches sich der Einseitigkeit und der Mängel seiner rein nationalen Veranlagung bewufst geworden ist und sie durch eine rationale innere Macht überwinden will, und es ist thatsächlich erst aufgegangen in den obersten Schichten des Römertums seit den Zeiten des älteren Scipio. — Interessant ist bei F. Sch. (S. 302) auch die Erinnerung an das von Strabo (I Schlufs, IX 615 B.) treffend aufgestellte Merkmal der Barbaren: es sind die Völker, in denen *βία λόγου κρείσσων ἐστίν*, oder, wie Sch. in neuerer Terminologie gut übersetzt: „in deren Masse die Natur über die Freiheit das Übergewicht hat", worin die Bestätigung liegt, dafs umgekehrt das Humane auf *λόγος*, (bewufster) Vernunft beruht. — Übrigens ist die Schrift, die in einem Anhange „über die Darstellung der Weiblichkeit bei den griechischen Dichtern" vorzügliche Bemerkungen über die Frauen in der Dichtung von Homer bis zur neuen Komödie bietet, durchaus aus ästhetischem Gesichtspunkt, und zwar höchst geistvoll und gedankenreich, geschrieben. Über die Personen der Sophokleischen Tragödie heifst es z. B. (S. 151): „Die besonderen Charaktere, die bestimmten Sitten nähern sich so sehr als möglich der reinen Menschheit". In seinen 1812 in Wien gehaltenen Vorträgen über die Weltlitteratur, gleichfalls einem hochbedeutenden Buche, findet Schl. den Charakter der römischen Litteratur, die natürlich auch er nur für eine solche zweiten Ranges anerkennt, doch durch ein sie ganz und gar beseelendes Moment grofs, die Idee der Stadt Rom. Auf der Höhe dieser Litteratur mufs ich aber doch die Idee der Humanität, durch die ja die Bedeutung jener ersteren nicht ausgeschlossen wird, für die noch übermächtigere Idee halten.

11. **Anonymus** in den Grenzboten vom 23. 7. 1896 (S. 180) in einem höchst zutreffenden Nachruf über Ernst Curtius: „Sein höchstes Ziel war, in sich den Menschen allseitig auszubilden". Dieses Ziel, aus der antiken Humanität stammend, mufs doch wohl vom geschichtlichen Wandel ausgenommen sein.

12. **Ernst Curtius,** Altertum und Gegenwart I 68 f. An die in A. H. S. 16—23 dargelegte Auffassung des Römertums oder, genauer genommen, der aus der Berührung des Römertums durch die Griechen hervorgegangenen Wirkungen, in denen erst ich den Ursprung der eigentlichen antiken „Humanität" erblicke, geht zu meiner Freude die Auffassung des uns leider im vorigem Jahre entrissenen herrlichen Altmeisters in der Erkenntnis des Hellenentums nahe heran. „Die urteilsfähigen Männer beider Nationen mufsten erkennen, wie der einen mangele, was die andere besitze, und wie deutlich sie zu gegenseitiger Ergänzung berufen seien. Das waren die Ideen des Kreises, welchem Polybius angehörte" u. s. w. u. s. w. Nur finde ich die Empfindung der Ergänzungsbedürftigkeit noch entschiedener bei den Römern ausgeprägt und nur bei ihnen die Einheit dieser Ergänzung als „Humanität" aufgefafst.

13. **Eucken,** Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart, 265 S. 8. Leipzig, Veit & Co. 1878. S. 216—223 wird der Begriff der Humanität behandelt. Ich mufs aber gestehen, dafs es meinen beschränkten Kräften versagt ist, aus der unsäglich gespreizt vornehmen, pompösen, vagen und orakelhaften Darstellungsweise Euckens, zu der er sich seit seinem vorzüglichen und gänzlich andersartigen Gymnasialprogramm über die Methode des Aristoteles (1870) mit seinen höheren Zwecken als Universitätsprofessor

immer mehr ausgewachsen hat, — abgesehen von den häufigen Belehrungen über die Geschichte der Begriffe, wo man seiner ausgebreiteten Gelehrsamkeit viel Schönes verdankt — eines Konsistenten habhaft zu werden, etwas zu lernen. Aber nicht nur Nicolai, sondern auch Lichtenberg, Schopenhauer, Steudel würden ebenso urteilen. Faſslich ist a. a. O. S. 216 die Unterscheidung der Humanität als einer speziellen Tugend und als eines allumfassenden Prinzipes, welches das Handeln und Empfinden beherrscht. S. 219 f. die Unterscheidung der christlichen Humanität, die den einzelnen „als präsumtives Mitglied des Gottesreiches", und der modernen allgemein menschlichen, die ihn der gemeinsamen Vernunft wegen hochschätzt. Richtig ist (S. 216), daſs eine deutliche Ausprägung des Begriffes im Altertum erst eingetreten ist, als das antike Leben schon im Sinken war, daſs z. B. bei Aristoteles das Subst. φιλανθρωπία (welches doch, vgl. A. H. S. 27, nicht die ganze Humanität sein würde) nie vorkommt; übrigens kommt doch τὸ φιλάνθρωπον in völlig gleichem Sinne vor, z. B. poët. 1452 b 38, 1456 a 21. Zutreffend ist auch die warnende Hinweisung auf die moderne Form schwächlicher Humanität S. 218 f.

14. **Bielschowsky**, Goethe, sein Leben und seine Werke. München, Beck 1896. S. 443: „Da nur der reine Mensch fähig ist, die edelsten Einwirkungen hervorzurufen, so erweiterte sich für Goethe das Ideal der Humanität von der Duldung, Verträglichkeit, vorurteilslosen Liebe zum Streben nach reiner Menschlichkeit, für die die vorurteilslose Liebe selbstverständliche Voraussetzung ist". Darin wird das Spezifische, ja Einseitige der modernen Humanität bis auf das fehlende Moment der werkthätigen Hilfe und Liebe gut umschrieben, aber die „Erweiterung" ist im Vergleich zu der so vielseitig durchgeführten antiken Humanität doch recht blaſs und allgemein gehalten. B. spricht in direkter Beziehung auf „Iphigenie".

15. **R. Biese**, Grundzüge moderner Humanitätsbildung. Ideale und Normen. Leipzig, W. Friedrich 1886. XXIII und 231 S. 8. Das geistvolle Buch enthält acht Abhandlungen, in denen die auf Grund des modernen Entwicklungsgedankens, der Nachforschung nach der Genesis des Gewordenen, auf verschiedenen Gebieten des Geistes gewonnenen Aufschlüsse unter reicher Beherrschung einer entwicklungsgeschichtlichen Litteratur in anziehender Weise mitgeteilt werden. Aber eine Schwierigkeit des überhaupt nicht eben leicht zu lesenden Buches liegt im Verhältnis des Titels zum Inhalt. Inwiefern ist denn die Kenntnis der modernen Theorieen z. B. über „die Entwickelung sozial-ethischer Kultur", über „den Ursprung der Sprache", über „die Sprachlaute", über „die Entwickelung der Schrift" mit (spezifischer) Humanitätsbildung verbunden? Der Verfasser weist das für gerade diese wissenschaftlichen Stoffe nicht nach und weist auch nicht nach, inwiefern denn eben nur in diesen (und den übrigen vier) Stoffen und ihrer entwicklungsgeschichtlichen Behandlung die Grundzüge solcher Bildung gegeben sein sollen. In dem Titel scheint mir eine versteckte Polemik gegen das, was bisher Humanitätsbildung hieſs, zu liegen. Aber ist denn die Humanität gerade im Sinne einer Humanitätsbildung nicht etwas Ewiges, wesentlich sich Gleiches? Der Verfasser scheint mir vielmehr die Grundzüge moderner, von dem Entwickelungsgedanken beherrschter Wissenschaftlichkeit, Forschungsweise und Lieblingsanschauung in den gewonnenen Resultaten zu geben; und der Nebentitel paſst noch weniger, da Ideale und Normen (für

das Zukünftige) nur recht vereinzelt in seinen Aufhellungen des Werdens auftauchen. B. sagt S. XXII, dafs er in diesem Buche, um in die grofsen ursächlichen Zusammenhänge des äufseren und inneren Lebens . . einzuführen, die von der Wissenschaft bisher gewonnenen Resultate, „soweit sie als wahre Geisteshebel und Fermente höherer und freier Menschenbildung gelten müssen“, zusammengestellt, und S. XXI, dafs er dabei in erster Linie die allgemeinen Bildungsbedürfnisse der Studierenden aller Fakultäten ins Auge zu fassen gesucht habe. Darin liegt der Schlüssel für das Verständnis der Einheitlichkeit des Buches, aber eine Deduktion sowohl gerade dieser Auswahl des Stoffes zu diesem Zwecke wie seiner angeblichen Bedeutung für eine nunmehrige Humanität vermisse ich doch. Es ist wahr, der humanen Bildung fehlte diese entschiedene Richtung auf die Erkenntnis des Werdens, namentlich vorgeschichtlicher Dinge; aber die der Idee des Menschen entsprechende Stellung zu dem Gewordenen und Seienden ist und bleibt doch das eigentlich Humane. Und ich fürchte, dafs in der spezifisch modernen Wissenschaftlichkeit auch ein Stück Modesache liegt, genau wie in der spezifisch modernen Dichtung, in der „ein Dichten nach Gesetzen, ein Vermischen der Dichtung mit (eben dieser) Wissenschaft stattfindet“ (Siegmar Schultze, an dem Nr. 19 a. O. S. 4). — B. ist in hohem Grade ein Moderner, aber er hält doch am humanistischen Gymnasium fest und weist (S. XX) Paulsens Forderung, die Bildung unserer Jugend fortan aus den eigenen Mitteln der deutschen Geisteskultur zu bestreiten, mit Entschiedenheit zurück. Das Vorwort sucht in sehr interessanter Weise diese spezifisch moderne Gesinnung mit der Beibehaltung der altklassischen Grundlage der höheren Jugendbildung zu vermitteln, und die beste Formel, die B., der oft nahe daran zu sein scheint, zu Gunsten eines modernen Menschentums das althumanistische Ideal umzustürzen, für solche Vermittelung findet, scheint mir in dem Urteil zu liegen, dafs die Alten durch den Fortschritt der allgemeinen Vernunft „Jugendschriftsteller par excellence“ geworden seien. Das ist sehr richtig, und doch weist Wilamowitz an dem unter Nr. 35 a. O. die sehr naheliegende Folgerung, dafs sich reife Männer dann eben nicht wohl mehr würden mit den Alten beschäftigen können, mit Entrüstung zurück: nur Jugendschriftsteller sind die Alten eben doch nicht geworden. Die bestimmteren Gedanken des B.schen Vorwortes über Veränderung der Methode, durch welche der Klassizismus der höheren Schule das ungeduldige Pochen des Eingang verlangenden modernen Geistes an den Thoren des Gymnasiums beschwichtigen könne, scheinen mir sehr beherzigenswert. — Über den Ursprung des Humanitätsgedankens spricht B. gelegentlich ganz in der herkömmlichen Weise, die, wie mir scheint, den Ergebnissen meiner Monographie zufolge zu modifizieren ist, wenn er (S. 96, vgl. 123) Griechenland den klassischen Boden der Schönheits- und Humanitätsideale nennt. Das Pindarische *γένοιο δ' οἷος ἐσσὶ μαθών* (Pyth. II 72), das er (S. 108) einmal anführt, ist freilich ein Ausspruch, aus dem man nahezu so gut wie aus dem A. H. S. 29 angeführten den Grundgedanken der antiken Humanität entwickeln könnte. Aber der unvergleichliche Fürst der Lyriker verbindet doch seine Verkündung edelster und sonnigster menschlicher Weisheit so unauflöslich mit Glaubensvorstellungen, commenticiis der Apollinischen Lichtgott-Religion (vgl. E. Lübbert, Pindaros von Kynoskephalä, Kiel 1878), dafs eine reine unvermischte Humanität ihr nicht innewohnt. — S. 120 sagt B: „Im Sinne der lautersten Frömmigkeit und mildesten Humanität schildert uns“ (!!,

hat er der Götter verborgenstem Rat gelauscht und sind wir natürlich nicht dabei gewesen?) „aber besonders Sophokles die Gottheit". Eine solche Redeweise ist ja vielen sehr geläufig, und wer sie mag, der mag sie eben mögen; ich habe meine Darstellung in A. H. ganz von ihr frei gehalten und von einer in die (imaginäre!) Götterwelt projizierten Humanität ganz und gar keinen Gebrauch gemacht, da in einer solchen Form ehrlicherweise auch die Humanität selber für uns imaginär werden würde. Die grofse Frage, ob die Götter wirklich human sind, ich meine ernstlich: wie wir Menschen uns das Absolute richtig vorzustellen haben dürften, überschattet mir doch ganz und gar die beliebten Lobpreisungen des Fortschrittes der Hellenen von der Naturreligion zu der Auffassung der Götter als „sittlicher Mächte". Die Stellung der Denkweise, die wirklich im eigentlichen Sinne „antike Humanität" heifsen mufs, zur Religion ist doch viel rationaler und wirklich unvergänglich humaner (s. A. H. S. 182—184, 228—234) als die des im nationalen polytheistischen Sinne frommen Sophokles, wenn ich auch diesen hohen Dichter nicht mit Schvarcz in gehässiger Weise zum „Pfaffendiener" machen möchte. — Dafs die spezifisch moderne Wissenschaftlichkeit, wie sie B. vertritt, auch einmal zu recht trivialer und halbwahrer Zeitungsweisheit hinuntersinken kann, beweist der Ausspruch S. 125: „Die Religion unserer Zeit" (der religiöse Mensch mufs doch den Inhalt seines religiösen Glaubens als etwas Unwandelbares empfinden!) „mufs sich wieder in Einstimmung setzen mit der modernen Geisteskultur, mit den Ideen der Humanität, welche für Kunst und Wissenschaft" (die Wissenschaft darf doch nur die Wahrheit zum Leitstern haben!) „die Leitsterne sind"; und (S. 126), dafs man „das Wesen der Religion in dem rein menschlichen Stimmungszustand des Herzens zu suchen habe", denn damit verflüchtigt sich aller Glaubensinhalt über die göttlichen Dinge, auf den die Religiosität gar nicht verzichten kann, ohne sich selbst aufzuheben, vgl. die unübertrefflichen Ausführungen E. v. Hartmanns über „die religiöse Funktion als Gefühl", in der „Religion des Geistes" S. 27—55, besonders S. 32—34, 36—45.

16. **Chr. Ritter**, Nationalität und Humanität, 2. Auflage, Dessau und Leipzig, R. Kahle (1890). 58 S. 8. Der, freilich unbestimmt gehaltene, Titel enttäuscht, sofern die Schrift keine Meinungsäufserungen abgiebt über die Frage, die ich behandelt erwartete, ob es das Höhere sei, aus dem Gedanken der Nationalität oder dem der Humanität Impulse und Normen für das private Handeln, aber doch auch für das öffentliche Leben zu entnehmen, resp. welche Grenzlinien zwischen der Wirksamkeit der aus dieser doppelten Quelle fliefsenden Motive für die richtigen zu erachten seien. (Die Schrift giebt statt dessen im wesentlichen (S. 17—50) nationalpsychologische Charakteristiken über die westeuropäischen Nationen und die, mit Sympathie behandelten, Nordamerikaner, Charakteristiken, die manches Treffende enthalten mögen, aber wie mir scheint, in einer zum Teil unnötig abstrusen Terminologie und etwas schwerfälligen Darstellung abgefafst sind.) Doch ist des Vf.s Meinung hinsichtlich jener Frage angedeutet in der Stelle des Vorwortes: „Die Gegensätze der Völker und Staaten erscheinen im Vergleich zum allgemeinen Bedürfnis und Wollen des Menschen nur ephemer und haben ihre Gröfse mehr in psychischer Befangenheit des Mitlebenden . ., als in der That".

17. **Karl Fischer**, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 429 S. 8. Eisenach 1892. S. 320: „Die ganze antike Geschichte lehrt, dafs

das Altertum weder einen unserer Auffassung entsprechenden Begriff von Repräsentativstaat hatte, noch Begriffe wie Menschheit und Nationen als ihren organischen Gliedern". Der Begriff des genus humanum ist doch der antiken Humanität keineswegs ganz fremd (Cic. de off. I 51 f.), und in Wahrheit sind die Nationen doch nicht ihre organischen Glieder — in dieser antinominalistischen Anschauung geht eben die moderne Auffassung zu weit — sondern sie können einmal (metaphorischer Weise) so betrachtet werden, und diese Betrachtungsweise ist recht fruchtbar, nur darf sie nicht vergessen, dafs sie blofs in Analogieen redet (wie Schäffle in „Kapitalismus und Sozialismus" 2. Aufl., Tübingen 1878, mir S. 1 richtiger von Analogieen der Familie mit den organischen Zellenleben zu sprechen scheint, als S. 234 ff. von der Volkswirtschaft als „realem Stoffwechsel"). Die Alten wurden durch ihre edle Einfalt und Wahrhaftigkeit vor solchen beliebten vornehmthuenden modernen Hypostasierungen bewahrt.

18. **Wundt**, Ethik, Leipzig, Engelmann 1895. S. 195: „Noch in dem sittlichen Bewufstsein der antiken Kulturvölker ist der Humanitätsbegriff ein unentwickelter . . (!) Die griechische Philanthropie geht mehr auf die besonderen Beziehungen zwischen einzelnen durch bestimmte Pflichten verbundenen Personen, die römische Humanität mehr auf die äufsere Form des Verhaltens im Verkehr der Menschen untereinander, als auf eine unserm heutigen Begriff der Menschenliebe oder Humanität entsprechende Gesinnung". Die Unterscheidung des griechischen und römischen Begriffes ist darin sehr richtig, das Verständnis des römischen ohne jede Sachkenntnis, bis auf den Einen Punkt, dafs in ihm die Liebe zu den Menschen, die nachsichtige und verzeihende Liebe zu den fehlerhaften Menschen der Wirklichkeit, nicht dominiert, ja kaum ausgedrückt ist, vgl. die Beurteilung der Oppenheimschen Auffassung unter Nr. 10 des Anhanges der A. H.

19. **Siegmar Schultze**, Privatdozent in Halle, Der Zeitgeist der modernen Litteratur Europas. Halle, Kämmerer 1895. 91 S. 8. Ein interessantes und auch bedeutendes Schriftchen. S. 34: „Man vergleiche das Resultat des viel geschmähten Klassizismus mit diesem Resultat des Modernen. Dort steht das ewig Menschliche im Vordergrunde, hier das Menschlich-Tierische. Dort leuchtete als Ziel der höchsten Vollendung die schöne Harmonie aller Kräfte des Menschen, hier blitzt die gräfslichste Disharmonie. Damals strahlte über der Welt die unvergängliche Sonnenschönheit des Geistes, jetzt lastet brütend über ihr der verderbliche Pesthauch des Fleisches". Der letzte Satz ist freilich in utramque partem sehr übertrieben. S. 70: „Die grofse Menge fühlt wohl, dafs sie etwas drückt; aber sie verkennt, wie gewöhnlich, die Ursachen. Statt gegen unser modernes Spezialistentum zu kämpfen, will sie das antike Element unserer Bildung vernichten, gerade das, was uns noch retten kann! Freilich verfehlt es seinen Zweck, wenn es uns so beigebracht wird, wie die haarspaltende Philologie es will. Darum schätzt man und darum verehrt man die klassische Bildung, dafs sie uns Kindern komplizierter Verhältnisse, uns Unterthanen von Millionenreichen die denkbar einfachsten Zustände und kleinsten Reiche vorführt. Und diese einfachen kleinen Verhältnisse erzeugen desto erhabenere, gröfsere Gestalten, weil sie die Freiheit der Entwicklung geben und dadurch den Adel der Menschheit erwecken. Das können wir immer noch von den Alten lernen, frei, grofs, einfach zu fühlen und zu denken, einheitlich uns

und die Welt zu betrachten. Wie viel, wie unendlich viel leistete das kleine Hellas gegen unsere Riesenreiche!" Die Einfachheit der Verhältnisse des Altertums wird dort freilich doch wieder übertrieben, auch die Gröfse des Römerreiches ist eine Instanz gegen diese sonst vortreffliche Betrachtung. — Zu A. H. S. 491—537 vgl. den Abschnitt „Heilmittel", S. 36—56. Der vorhergehende Abschnitt (S. 16—35) hat die „Entartung" (und „Vertierung") der gegenwärtigen Menschheit behandelt, wie sie sich im Spiegel der modernen europäischen Litteratur darstellt, sei es, dafs diese selbst der Entartung unterworfen ist, sei es, dafs sie dieselbe kritisch sich darüber erhebend konstatiert und beleuchtet. Darin kann ich wiederum weder die Auffassung des Verfassers noch die der modernen Litteratur von starker Übertreibung freisprechen. Für die Sünde, die zu allen Zeiten der Leute Verderben ist, hat man aus Gêne vor so einfacher Wahrheit keinen Sinn, dagegen eine „Entartung" (der Begriff ist naturwissenschaftlich vornehmer) nimmt man als in so entsetzlichem Mafse bestehend an, wie sie trotz so vielfacher Verderbtheit doch nicht entfernt existiert. Die Ursache scheint mir die Eitelkeit der Autoren, die, um sich in der fremden Bewunderung zu sonnen, sich in ein wundersames Gethue mit dem eigenen hohen und reinen Ich hineinwirft, von dem Ernst wirklicher Bufsprediger unsäglich absticht, und die aus Trieb nach dem Sensationellen die Erscheinungen des Wirklichen in eine krampfhaft aufgedonnerte Gestalt umdichtet. Und wenn einmal die Wirklichkeit gräfsliche Entartung offenbart, so hat die Bemerkung Schultzes (S. 75) etwas sehr Richtiges: „Das Leben ist es, das die Kunst nachahmt. Die Gedanken der Kunst werden erst ins Leben übertragen". Sch. weist nun als das Heilungswort für die entartete Menschheit bei den hervorragendsten modernen Autoren die folgenden nach (die ich mit meinen kurzen kritischen Bemerkungen begleiten will): bei Zola (S. 36 f.) die Arbeit. Als ob nicht schon jetzt und immer, sei es als Not, sei es als Tugend, die Arbeit ihren Segen und ihren unentbehrlichen und unermefslichen Beitrag zum Menschenglück entfaltete! Bei Tolstoi (S. 37—41) die Entsagung, das asketisch entsagende, duldende Altchristentum. Aber bei T. hat doch alles etwas Verdrehtes, das Ziel Überschiefsendes an sich. Im wirklichen Altchristentum beruht doch die Forderung der Entsagung (insbesondere des Verzichtes auf die geschlechtliche Liebe) nur auf den „evangelischen Räten" für die wenigen zu voller Weltüberwindung Berufenen, und wurde doch auch das natürliche Leben für die Vielen durch göttliches Gebot geordnet und geweiht. Wer in der allervollkommensten Weise und ohne alle Zudringlichkeit für die der Vokation Ermangelnden den altchristlichen Gedanken von der weltentsagenden, ausschliefslichen Gottesliebe ausgeprägt finden will, der lese die unvergleichliche, unsterbliche Maria Regina der Gräfin Hahn-Hahn (falls ihm die „Nachfolge Christi", Taulers medulla animae, die „Theologia deutsch" nicht genügen und er in der litterarischen Form des Romans das Höchste geniefsen will). Wie unsäglich hoch, fest, klar und vernünftig ist doch diese dichterische Schöpfung gegen Tolstois verdrehte Exzentrizitäten! Bei Dostojewski (S. 41—43) die Selbstaufopferungslehre Christi in Ertötung des Ehrgeizes, im Dienst der Armen und Elenden und in Opposition gegen „die Genufsmoral der Oberen, wie die Teilungsmoral der Demokraten". Das setzt aber die naturwidrige allgemeine Willensverneinung voraus. Bei Turgenjew (S. 43—45) das Pflichtgefühl. Als ob die Wirksamkeit dieses nicht schon immer dafür

sorgte, dafs die „Entartung" nicht so grofs werden kann, wie sie diese Neuesten schildern; und als ob andererseits des supponierten so zu sagen noch beziehungslosen Menschen, der nicht weifs, was er eigentlich soll, das Pflichtgefühl mit Sicherheit habhaft werden könnte! Bei Dumas (S. 45) die Liebe, übrigens nur die Menschenliebe. „Die Gottheit läfst er aufser Spiel. Er ist Humanist .. Er zeigt somit eine gewisse Verwandtschaft mit dem edlen Humanismus, der im vorigen Jahrhundert alle edleren und vornehmeren Seelen begeisterte". Aber worauf hin wird der Mensch imstande sein, die — zum grofsen Teil doch der Liebe nicht würdigen oder fernen und fremden — Menschen zu lieben? Jedenfalls kann diese Liebe nicht unmittelbar aus ihrem Gegenstande, sondern nur aus der Grundlage einer Philosophie entspringen, die zu solcher eben nur vermittelten Liebe dem Gemüte, so zu sagen, die Überzeugungskraft einhauchen könnte. Bei Léon Daudet (S. 46—48), die Rückkehr zur Einfachheit, zur Selbstbeherrschung und zum Glauben. Aber auch bei diesem ernsteren Franzosen ist, ich weifs nicht wie, doch die Litteratur und ihr Spiegelbild die Hauptsache, der Gegenstand des Ehrgeizes und der Liebe. Die seit ihrem Übertritt zum Katholizismus anscheinend dieselbe Richtung verfolgende Gräfin Hahn-Hahn schrieb ihre früheren Werke, ohne sich je um Rezensionen zu kümmern, „wie andere Menschen spazieren gehen", die späteren gleichfalls ohne jede Eitelkeit im tiefsten sachlichen Ernste. Bei Bourget (S. 48 f.) die Umkehr von der Wissenschaft und der unglückseligen Sucht zu analysieren zu dem römisch-katholischen Christentum. Aber: Verachte nur Vernunft und Wissenschaft! .. Bei Ibsen (S. 49—52) die unbedingte Wahrheit. Aber wo ist diese? I. kann nur meinen die unbedingte Wahrhaftigkeit in dem niederen Für-wahr-wissen des Konkreten im menschlichen Zusammenleben, aber dieses kann einerseits die Würde eines allseitigen „Heilwertes" nicht tragen, und andererseits giebt es auch, Kant, Fichte und Ibsen zum Trotz, ein Bereich unschuldiger und erlaubter Umformung oder Verhüllung der Wahrheit auf diesem Gebiete. Bei Björnson (S. 52 f.) die gleiche Keuschheit des Mannes und der Frau vor der Ehe (wie überhaupt die gleichen Rechte für die Frauen). Dieses bekanntlich jetzt oft mit Leidenschaft in den Vordergrund geschobene Heilmittel der sozialen Übelstände ist ja löblich, aber sicher schwierig in der Durchführung und eine Panacee vielleicht noch weniger als das vorige. Bei Strindberg (S. 53 f.) die wirkliche physische Vernichtung des „vertierten" Teiles der Menschheit. Das richtet sich in jeder Beziehung selbst. Sch. fragt zum Schlufs dem allen gegenüber: „Haben wir uns so weit verirrt, dafs wir nicht den einfachsten der Pfade erblicken ..? Haben die Hellenen vergebens gelebt? Haben nicht die Edelsten unter ihnen das schöne Ebenmafs der geistigen und körperlichen Kräfte, die gleichmäfsige Entwickelung zum freien Menschen in dem Frieden zwischen Leib und Seele offenbart?" Er läfst dann noch Christus vor dem Überwiegen der Sinnlichkeit auf Kosten der Idee (sic!) warnen und in der alles umfassenden, versöhnenden Menschenliebe auf die Brücke der Menschheit zur „Göttlichkeit" hinweisen. Man kennt diese Redeweise: anders glaubte ich doch in A. H. S. 1—6 das Verhältnis von Humanität und Christentum auffassen zu müssen. Auf die beiden letzten Kapitel bei Sch. brauche ich nun wohl nur noch hinzuweisen. Sie behandeln die „Geistesaristokratie" (Feuerbach, Nietzsche, Oscar Wilde) und den „Mysticismus" (besonders Beaudelaire, Barbey d'Aurevilly und Rider Haggard).

ganz unter demselben Gesichtspunkte wie die „Heilmittel". Es fragt sich überall um ein Lösungswort für das Lebensdunkel und die Lebensnöte (also um einen siegreichen Konkurrenten des Grundgedankens der antiken Humanität) und Sch. steht überall kritisch hoch über diesen unglückseligen Verkehrtheiten. Gerade auf dem Hintergrunde der Geistesausgeburten des letzten Menschenalters, die den Sinn des Lebens aufzuhellen bestimmt waren, erscheint die antike Humanität in ihrer ruhigen Vernunft und sinnvollen Natürlichkeit wirklich um so glänzender. Mit welchem Schauder mufs z. B., an ihrer Einfalt und Menschlichkeit gemessen, der sinistre, abgründlich verirrte Nietzsche mit seinem Postulat der unbeschränkten Freiheit des grofsen Individuums erfüllen, und wie erbarmungswürdig ist dieser neue, sich Mysticismus nennende, verschwommene, phantastische und weichliche Aberglaube, an der Hoheit des Strebens, der edlen Einfältigkeit des Herzens und der unabsehbaren Tiefe der wirklichen alten Mystik gemessen!

II.

20. **Wiese,** Über die Stellung der Frauen im Altertum und in der christlichen Zeit. 90 S. 8. 2. Auflage, Berlin, Wiegandt und Grieben 1873. S. 58 (zu A. H. S. 175 ff.): „In Rom scheint auch hierin" (in der Verurteilung der Frauen zur Bildungslosigkeit oder zu einer über die Grenzen des weiblichen Berufes und der weiblichen Tugend hinausgehenden Beteiligung an der männlichen Erziehung) „ein richtigeres Gefühl vor beiden Abirrungen bewahrt zu haben". Übrigens weist die kleine Schrift in der anziehendsten Weise vielfach ganz bestimmt nach, was die Frauen dem Christentum zu verdanken haben und führt damit über die übliche vage Behauptung hinweg zu ganz konkreten Einsichten.

21. **Wiese,** Renaissance und Wiedergeburt. 57 S. Berlin, Wiegandt und Grieben 1880. (Zu A. H. S. 469—491) S. 18: „Man hat das auf sich selbst gestellte, natürliche, freie Menschentum zu dem sittlichen Begriff der Humanität gesteigert und ihre Heimat im Altertum gefunden. Vor solchem Irrtum sollte schon ein Blick in das soziale Leben der griechischen und römischen Welt bewahren, wie hoch sich auch Einzelne über die allgemeine Verderbnis erhoben". Ich denke, der Irrtum besteht nicht oder doch in viel geringerem Mafse, wenn man, wie in „A. H." geschehen, nicht die Humanität im ‚Altertum" verkörpert, sondern die Humanitätsgesinnung in einer engen, ausgewählten Gesellschaft gehegt und auch in weiterem Umfange bethätigt ansieht. S. 20: „Die Universalität des Christentums führte zu einer Menschenliebe, welche dem nationalen Particularismus des Altertums fremd war. Damit entstand der wahre Humanitätsbegriff, die Durchdringung des Menschlichen mit dem Geiste Gottes . . ." Ich hoffe, meine ausdrückliche Beobachtung des für diese Frage zu gebote stehenden Materials wird den antiken Humanitätsbegriff zum Teil (vgl. z. B. A. H. S. 61 f. 206) in ein günstigeres Licht stellen; auch ist in ihm das vernünftige Menschenwesen als das von dem göttlichen Prinzip der Idee geregelte gedacht, also insofern eine Annäherung an den „wahren Humanitätsbegriff" gegeben. S. 39 „Jene reichste Kulturperiode der neueren Zeit wird wegen ihres Zusammenhanges mit einer geläuterten Erkenntnis des griechischen und römischen Geisteslebens als die neudeutsche Renaissance bezeichnet, oder auch als der moderne Humanismus, in dem alle die erwähnten philosophischen, ästhetischen und ethischen Elemente, von der Freiheit des protestantischen Geistes

getragen, verbunden sind zu der Bildungsatmosphäre, die auch uns umgiebt. Einen klaren, in sich einigen Charakter hat sie nicht". Das letztere schwerwiegende Urteil ist nur zu wahr, doch mehr, wenn man an die uns umgebende Bildungsatmosphäre, als wenn man an die klassische Zeit unserer Litteratur denkt; an Klarheit des einheitlichen Charakters ist die von dem Verf. in seinem ganzen Leben vertretene, dagegen aber von aufsen her von grofsen Schwierigkeiten bedrohte entschieden christliche Denkweise weit überlegen. S. 49: „Selbst als Bildungsmittel der Jugend hat das Altertum doch nur einen bedingten Wert. Ein pädagogischer Philosoph, dessen Urteil keineswegs durch christliche Prinzipien bestimmt wurde, Herbart, preist gelegentlich auch seinerseits den klassischen Unterricht, fügt aber hinzu, derselbe müsse jedoch der Jugend auch zeigen, dafs sich auf die Dauer in Griechenland und Rom nicht leben läfst". Jenes Urteil ist dem Mann, der in langjähriger leitender Stellung den hohen Wert dieses Bildungsmittels so entschieden anerkannt und zum thatsächlichen Ausdruck gebracht hat, gewifs zuzugeben: unbedingt ist dieser Wert auch deshalb nicht, weil durch diese Art der Bildung doch nur eine Vorstufe zu einer unserer Zeit entsprechenden Bildung erreicht werden soll, im Sinne des Vf.s natürlich auch noch aus anderem Grunde. Zu dem Urteil Herbarts vgl. Wilh. von Humboldt bei Goethe, Winckelmann unter „Rom": „Es ist nur eine Täuschung, wenn wir selbst Bewohner Athens und Roms zu sein wünschten. Nur aus der Ferne, nur von allem Gemeinen getrennt, nur als vergangen mufs das Altertum uns erscheinen". Die Beurteilung der früheren Renaissance vollzieht der herrliche Vortrag so recht aus der Tiefe, aus der Einfachheit und Hoheit des in der Übersetzung gleichlautenden, inhaltlich aber so ganz andersartigen Begriffes der „Wiedergeburt".

22. **Edmund Pfleiderer,** Sokrates und Plato. 921 S. 8. Tübingen 1896. (Vgl. A. H. S. 175—185.) Über die Gleichstellung der Frauen durch Sokrates und Plato S. 88. 185. 775 ff. Über den Gegensatz der strengeren antiken und milderer, oder vielmehr laxerer moderner Humanität S. 816: „Die Alten meinten in ihrer harmlosen Natürlichkeit, welche noch nicht so viel las, die beste Vorbereitung für den künftigen freien Staatsbürger und ein würdiges Glied der Gesellschaft sei das, ihn und die Gesellschaft so lange als nötig vor seiner eigenen Unvernunft und Zuchtlosigkeit zu behüten. Heute heifst es von einer aufgeklärten Humanität und ihren nicht himmlischen, sondern irdischen Mächten mit dem bekannten Wort des Harfnerliedes: „Ihr führt ins Leben uns hinein . . ." Dabei ist allerdings so viel anzuerkennen, dafs die heutige Gesellschaft mit rührungsseliger Offenheit zum Ersatz wenigstens auch ihre Gesamthaftbarkeit für alles Böse und Verbrecherische bekennt. — Übrigens bestätigt auch dieses hochbedeutende (und namentlich durch die Annahme einer ersten und einer gänzlich anders gerichteten zweiten Schrift περὶ πολιτείας prinzipiell neue) ein gewissermafsen antiidealistisch modifiziertes Platobild zeichnende Buch die Auffassung meiner „A. H." (S. 10), dafs Platonismus und antike Humanität zweierlei Dinge sind.

23. **C. Steiner,** De numero oratorio. Sententiae ab Aristotele ac Cicerone prolatae in theoriae formam redactae. Programm des K. Marien-Gymnasiums zu Posen von 1850, 22 S. (Vgl. A. H. S. 358—360.) Unter gelegentlicher Heranziehung auch von Dionys von Halikarnassos περὶ συνθέσεως ὀνομάτων und Quintilian IX c. 4, auch des Longinus περὶ ὕψους und des

Enchiridion des Hephästio wird in acht Kapiteln mit Genauigkeit und Umsicht das subtile Thema vom oratorischen Rhythmus nach Aristoteles rhet. III c. 8 u. 9 und Cicero behandelt. Doch giebt St. in Kapitel VIII zu, dafs das Gefühl des Redners hier alles ist, und dafs es übel angewandte Liebesmühe sein würde, wenn der Redner sich quälen wollte, ein Schema des oratorischen Rhythmus (für welches der Päon —◡◡◡ oder ◡◡◡— der wichtigste Fufs ist, S. 3 f.) erst in einem formalen Schema bei sich festzustellen und dann, etwa gar unter Beugung der Forderung des Gedankens, auszufüllen; und er beruft sich mit diesem vernünftigen Urteil auch auf Cicero und Quintilian. Übrigens gehört ein Gefühl für den prosaischen Rhythmus auch der geistigen Seite der Humanität, der Versuch einer ausgebildeten Kunstlehre über diese fast hyperfeine ästhetische Forderung eben der antiken rhetorischen Technik an.

24. **Alfred Biese**, Die Entwicklung des Naturgefühls bei den Römern. 210 S. Kiel, Lipsius u. Tischer 1884. S. 32—40 handelt Biese in seiner bekannten feinsinnigen, warmen und schwungvollen Weise über das Naturgefühl bei Cicero; die Stelle ist eine Ergänzung der Ausführung in A. H. S. 418—430. Das ganze, dreiteilige, auf eine staunenswerte Belesenheit gegründete Werk Bieses über die Entwickelung des Naturgefühls rechne ich zu den schönsten litterarischen Erzeugnissen der letzten Jahrzehnte; unbegreiflich, dafs es noch nicht in zweiter Auflage erschienen ist, wenn nicht in unserer Zeit so manches schier Unbegreifliche leider aus dem Charakter der Zeit doch begreiflich würde.

III.

25. **Weifsenfels**, Das Inkommensurable des Unterrichts-Problems. Ztschr. f. d. Gymnasialw. 1896, Febr.-März-Heft, S. 82: „Der allgemeine Satz, dafs alle Schulen, die später ansetzenden Fachschulen ausgenommen, zur Humanität bilden müssen, steht unerschütterlich fest . . Den echten Sinn hatte Humanitas meist schon im Lateinischen . . Die Wahrheit ist, dafs der Genius der Menschheit aus den Werken der Alten, wenn auch nicht ausschliefslich, so doch am vernehmlichsten, wie Herder sagt, zu uns spricht. Auch die Menschlichkeit der Alten war weder ganz reif noch ganz ~~rein~~, aber sie war es der Hauptsache nach. Sie ist weniger durch konventionelle Elemente getrübt als irgend eine andere Kulturperiode. Aufserdem besitzt sie den für die Zwecke der modernen Schule unschätzbaren Vorzug einer naiven Klarheit und Jugendlichkeit“. Das sind grundlegende Sätze ersten Ranges, ein Palladium des echten humanistischen Gymnasiums, dessen Wert für die nationale Bildung auf der Stufe des jugendlichen Alters nach der Überzeugung auch jetzt noch hunderter und tausender der Gebildetsten unseres Volkes durch nichts ersetzt werden kann.

26. v. **Wilamowitz-Moellendorff**, Festrede zur akademischen Preisverteilung (Über die Revolution, die jüngst den Lehrplan der höheren Knabenschulen betroffen hat), Göttingen 1892. S. 12: „Die Feinde der klassischen Philologie sind gar nicht so böse. Sie wollen das alte tote Zeug nur wegwerfen, weil es tot sei: wenn es das ist, so haben sie ja recht. Beweisen wir ihnen, dafs es lebt, sorgen wir dafür, dafs sie seine lebendige Kraft an sich selbst verspüren: dann werden sie es schon respektieren“. — S. 11 aber überrascht der Vf. durch das höchst absprechende Urteil: „Wie oft hört man den ebenso anmafslichen wie grellen Unsinn,

dafs die Schule in den Geist des Altertums einführe. Als ob das Altertum einen einzigen Geist gehabt hätte, die Schulschriftsteller alle denselben hätten (Homer etwa und Ovid oder auch Platon und Demosthenes)". Aber er selber hatte kurz vorher (S. 7 f.) gesagt: „Mit Homer beginnt eine kontinuierliche und ihrer Kontinuität sich stets bewufste Kulturentwickelung. Mit dem Zerfall des römischen Reiches hört die Einheitlichkeit und die Kontinuität dieser Kultur auf"; freilich dann gesagt, dafs die Einheit dieser Kultur „trotz all der Wandlungen des Lebens und des Geistes" bestehe. Die kaum vermeidliche Redewendung von der Einführung in den Geist des Altertums ist aber doch wohl unverfänglich. (Schon Lessing, Bd. VIII S. 243: „Ein anderes ist der Altertumskrämer, ein anderes der Altertumskundige. Jener hat die Scherben, dieser den Geist des Altertums geerbet". Ast, der Platoniker und Schellingianer, schreibt „über den Geist des Altertums", Landshut 1805.) Trotz aller Mannigfaltigkeit unter einander haben doch alle altklassischen Schriftsteller eine gewisse Einheit des Geistes im Verhältnis sowohl gegen die orientalischen wie gegen die des Mittelalters und die modernen. Aufserdem liegt es in der Redewendung ja gar nicht, dafs nicht auch die Unterschiede des Geistes beachtet werden sollen, dafs nicht auch in die jedesmalige Geistesart in ihrer innerhalb der Allgemeinheit bestehenden Besonderheit eingeführt werden solle. Man spricht ja auch wohl von der Einführung in „die antike Kultur", deren Einheitlichkeit der Gelehrte selber proklamiert; setzt man dafür oft den „Geist" ein, so soll darin nur eine sehr berechtigte Warnung liegen, sich nicht in die jetzt, in unserer historistischen und positivistischen Zeit, so bevorzugten äufseren Realien zu sehr abirrend zu verlieren.

27. **Ohlert**, Die deutsche höhere Schule. Ein Versuch ihrer Umgestaltung. 344 S. 8. Hannover, Karl Meyer 1896. Ein fleifsiges, auf langjährigen Studien beruhendes, kenntnisreiches und Talent zu Organisationsgedanken und Systematisierung bekundendes, mit warmer Begeisterung für seine Sache und hochpatriotischem Gefühl geschriebenes, aber grundstürzendes Buch. Wenn auch in nicht unbegründetem Selbstgefühl des Vf.s den „deutschen Unterrichtsverwaltungen gewidmet", also seine Aktualität aktuell hervorkehrend, so denkt es sich doch sehr vernünftig die etwaige Durchführung dieser oder einer ähnlichen Umgestaltung als die Arbeit zweier Menschenalter (XII). Deutschtum und Christentum sollen die Leitsterne der Umgestaltung wie des Lebens, so auch der höheren Schule sein, daneben die Naturwissenschaften die Schüler in das Verständnis unserer äufseren Kultur und die grofsen Erkenntnisfortschritte unseres Jahrhunderts einweihen. Die antike Kultur soll auf der höheren Schule, einer Einheitsschule, der Zukunft nur so weit — namentlich in den deutschen und Geschichtsstunden — berücksichtigt werden, wie sie zum Verständnis unserer Kultur unerläfslich ist. Streng geprüft gehört das Deutschtum des Vf.s seinem innersten Herzen, das Christentum doch nur oberen Schichten desselben an: es soll mit der modernen Bildung vermittelt werden, wird also des strengen Charakters, den es als eine Offenbarungsreligion einmal beanspruchen mufs, entkleidet. Es soll sich fügen, z. B. (S. 145) soll aus nationalen Gründen der Religionsunterricht nicht streng konfessionell sein; besser heifst es S. 133, dafs jeder der beiden christlichen Kirchen Recht und Anerkennung (in ihren Sondervorzügen) zu teil werden soll. Nerrlich S. 388 f. urteilt über die für den Fall, dafs das Wesen des Christentums beibehalten werden soll, be-

stehenden logischen und sachlichen Schwierigkeiten dieser Vermittlung viel energischer. Über das klassische Altertum lauten Ohlerts Urteile bei weitem nicht so absprechend wie die Nerrlichschen, bis auf die fixe Idee, dafs das Sprachstudium, so wie es auf den Schulen betrieben wird, weder Interesse für die Schüler noch Verstandesbildung gewähre. Für die Auseinandersetzung mit den Ohlertschen Reformideeen kommt alles auf die prinzipielle Frage an, ob schon die Jugend in die Unruhe der Gegenwart hereingerissen werden oder auf einer glücklichen Insel erst einmal zur Humanität auf Grund der Erkenntnis der Geisteswelt einer abgeschlossenen Periode, des klassischen Altertums, vorgebildet werden soll. Ohlert ist durchaus von der ersten Ansicht erfüllt, sogar die Prüfung soll „sich auf moderne Fragen und Strömungen (!) beziehen" (XI); und das Zukunftslesebuch der oberen Klassen soll (S. 296, Anm.) „die Bewegung des öffentlichen Geistes (anscheinend der Gegenwart!) den Schülern in einer Anzahl hervorragender und typischer Beispiele vor Augen stellen". Ich mufs diese aktuelle Einführung in die Gegenwart durchaus für verfrüht ansehen und möchte der Jugend ihr contemplativeres Paradies erhalten wissen: das Leben ist noch lang genug, wo sie von dem geistigen Kampf aller gegen alle umschrieen werden wird; und ist denn die Zeit vom 19. bis zum 25. Jahre, wo der Deutsche politisch mündig wird, gar nichts? Soll sie vor dem 19. Lebensjahre vorweggenommen werden? Sind nicht Universitätseinrichtungen zu denken und zum teil schon vorhanden, durch die dem Jüngling zu teil werden könnte, wozu O. schon den Knaben verurteilen will? Oder soll das ganze Volk von Kindheit auf in Altklugheit hineingerissen werden?.. O. denkt sich freilic in zweih Generationen den Kampf zu Gunsten einer aus dem deutschen, „christlichen" und naturwissenschaftlichen Elemente gemischten Schule entschieden. In der klassischen Periode der deutschen Litteratur galt ein mit Bewufstsein und Absicht auf sich selbst reflektierendes, in sich selbst Mafs und Ziel findendes, exklusives Deutschtum eben nicht für echt deutsch, sondern erst ein unter anderem die von Griechen und Römern gegebene weltgeschichtliche Lektion sich assimilierendes, freies und universaleres. Eine Vermittelung giebt es da nicht, nur dafs allerdings die Gesinnung unserer klassischen Periode durch die neudeutsche Reichsgesinnung in ihrem nationalen Gehalt gestärkt werden kann und mufs, woran es jetzt nicht im mindesten fehlt. Das „Unerläfsliche" für das Verständnis unserer Kultur, das im klassischen Altertum liegt, soll in der Ohlertschen Einheitsschule berücksichtigt werden durch 26 lateinische Stunden von IIIb an (S. 210), das Griechische soll ganz fallen, nachdem es in einer humanistischen Abzweigung für die Oberstufe noch in einer Übergangszeit erhalten ist (S. 220). (In seinem Buche „Die deutsche Schule und das klassische Altertum", Hannover, K. Meyer 1891, hatte Ohlert statt dessen den lateinischen Unterricht beseitigen wollen, S. 155). Das würde also in der That eine verwandelte Kulturwelt ergeben. Gegen solchen Ansturm — nicht eines Oberlehrers Ohlert, sondern des Zeitgeistes ist es allerdings wahrlich angezeigt, dafs das alte Gymnasium seinen Beweis des Geistes und der Kraft noch energischer führe, durch die Früchte echter Humanität, die es zur Veredelung des Gesamtlebens in unbestreitbare Anschauung brächte! Versöhnend wirkt, dafs Ohlert, natürlich in Übersetzungen, auch solche Stellen alter Quellenschriftsteller herangezogen wissen will, „welche vorzugsweise als Ausgangspunkt der geschichtlichen Belehrung dienen sollen" und von ihnen (S. 277) nach dem historischen Quellenbuch zur alten Ge-

schichte von Herbst, Baumeister und Weidner, eine Zusammenstellung giebt, worunter auch Abschnitte aus Aristoteles, Plutarch, Arrian, Dionys v. Hal., Polybius, Appian, Dio Cassius, Velleius Paterculus sich befinden. Die ausdrückliche Behandlung des Begriffes der Humanität weist Ohlert (S. 307) der Ia zu, wie er denn überhaupt von IIa ab eine Reihe centraler Begriffe nach der Gliederung und Genesis ihres Inhaltes und mit vielfacher Anlehnung an das konkrete Material aus aller Lektüre durchgearbeitet wissen will; dafür soll in den (S. 216) sechs deutschen Stunden der Obersekunda und acht der Oberprima Raum gewonnen werden; doch soll (S. 331) auch der naturwissenschaftliche Unterricht daran teil haben. O.s Meinung ist auf alle Fälle vielfach ernstlich zu beachten und zu erwägen, der Vorschlag z. B. (S. 206), die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer Staatsseminarien anzuvertrauen, so abschreckend er für den ersten Augenblick klingt, ist bei der reichen Gliederung des wissenschaftlichen Stoffes, den er solchen Anstalten zuweist, und bei der heute oft zu starken Ablenkung der Studenten zu Spezialforschungen, zu denen die Professoren animieren, gar nicht so indiskutabel. — Wenn Ohlert (S. 274) in der Schule nur die beiden letzten punischen Kriege behandelt wissen will und für diese mit den Jahreszahlen 216, 202, 146 fürlieb nimmt, so habe ich die didaktische Strömung, aus der so übertriebene Überbürdungsfurcht entspringt, A. H. S. 582 zurückgewiesen. — Sehr sympathisch ist mir Ohlerts entschiedene Bevorzugung von Aufsatzthematen in den oberen Klassen, die der Jugend zur Entwickelung eigener Gedanken wirkliche Gelegenheit geben, vor reproduzierenden ästhetisierenden Thematen (S. 164); vgl. dazu meinen Aufsatz „Zur Kritik von R. Lehmanns Organisationsvorschlägen u. s. w." im „Gymn." vom 16. 8. 1891. Auch sein Vorschlag (S. 150), neben dem Religionsunterricht einen besonderen Moral-Unterricht, nach dem Vorgange Amerikas und Frankreichs, wenn auch nicht wie dort mit antikirchlicher Spitze, einzurichten, scheint mir, wie die Sachen stehen, sehr viel für sich zu haben.

28. **Ohlert,** Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Hannover, Karl Meyer 1891. 8. 185 S. Ohlert spricht in dem unter 27 besprochenen Buche öfters aus, dafs er in dieser um fünf Jahre früheren Schrift, S. 5—34, den Begriff der Humanität erschöpfend behandelt habe. Allein daselbst findet sich doch etwas anderes. O. reproduziert dort in wohl gelungenem Auszuge die Grundlagen des neueren deutschen „Humanismus" nach F. A. Wolfs „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert" (1807); F. A. Wolf hält er mit Recht für den eigentlichen Vater dieses Humanismus, für seine Vorläufer besonders Ernesti und Heyne. Die Humanität selber kommt dort nur in Betracht, sofern er F. A. Wolfs Ansicht, dafs die Griechen das die Idee des Menschen am meisten und in vollkommener Weise zum Ausdruck bringende Volk seien, mehrfach hervortreten läfst; aber eine begriffliche Erörterung der Humanität giebt er dort gar nicht. Er schliefst nur an das genannte Thema die Darlegung der Ursachen an, weshalb am Ende des 18. Jahrhunderts der Wolfsche, im Studium des Griechentums die idealste Aufgabe des wissenschaftlichen Lebens und die ewige Quelle der Humanisierung aller Nachgeborenen aller Nationen erblickende Humanismus zur allgemeinen Herrschaft gekommen sei; diese Ursachen fafst er S. 28 zusammen: „Die Unzufriedenheit mit den Verhältnissen der Gegenwart, das Bedürfnis idealer Bethätigung, das in den Grenzen des eigenen Volkstums keine Nahrung findet, treibt die Geister hinaus in eine ferne Vergangenheit, das Ansehen eines althergebrachten,

bis ins einzelne durchgearbeiteten Wissenskreises und die Erkenntnis einer grofsartigen Kulturepoche vereinigt sie in dem idealisierenden Kultus der griechischen Welt". Dagegen heifst es S. 87: „Das Individuum gilt" (bei den Griechen) „nicht als Mensch, sondern nur als Bürger. Ähnlich ist die römische Anschauung. Daraus erklärt sich, dafs der heutige Begriff der Humanität der antiken Welt fremd ist". Und dazu sehr gut in der Anmerkung: „Humanitas 1. Menschennatur, Menschlichkeit, menschliche Würde . .; 2. = φιλανθρωπία, Menschenliebe, Menschenfreundlichkeit, Leutseligkeit, das liebreiche Wesen, die Freundlichkeit im Umgang mit anderen; 3. = παιδεία, a) die feinere, höhere Bildung, b) als Folge davon, der feine Geschmack, das feinere Gefühl für Anstand und Schicklichkeit, die feine Manier". Darin ist das dürrste Gerippe des antiken Humanitätsbegriffes sehr richtig skizziert. Aber die Behauptung des Textes in ihrem ersten Teil ist in dieser Allgemeinheit entschieden unrichtig, in der daran geknüpften Folgerung durchaus schielend: in Wahrheit ist der antike Begriff der Humanität ja viel umfangreicher, der neuere nur = 2, allenfalls = 1, und der wahre, A. H. S. 29—31 ans Licht gestellte, Unterschied gar nicht erkannt. — Das wunderlichste Urteil über Cicero, das mir je vorgekommen, findet sich S. 78, was der Leser sich selbst klar machen wird und was hier zu begründen zu weitläufig ist. — Übrigens ist das Buch, wie alle Ohlertschen Kundgebungen, sehr lesenswert und für die Kritik der entschiedensten Gegnerschaft des humanistischen Gymnasiums sehr ernstlich zu überdenken.

29. **Nerrlich**, Das Dogma vom klassischen Altertum in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1894. 400 S. 8. Das vielgenannte Buch ist trotz des Zusatzes in seinem Titel in Wahrheit doch nicht ruhig geschichtlich gehalten, es ist vielmehr durch und durch tendenziös: es will das „Dogma" zerstören oder seine geschichtlich erfolgte Zerstörung mit leidenschaftlicher Sympathie für sie feststellen. Die geschichtliche Darstellung ist ihm dazu das Mittel, nach dem auf das Titelblatt gesetzten berühmten Straufsschen Motto: „Die wahre Kritik des Dogma ist seine Geschichte". N., auch sonst litterarisch wohlbekannt, ist ein höchst unterrichteter Mann, der ein sehr ausgedehntes Feld mit seiner Darstellung und mit Quellenstudien umspannt, dessen Behandlung des Humanismus ich in A. H., im Schlufsabschnitte 3 auch gern benutzt habe; auch sieht er mit manchen eigenen Gedanken und Idealen voll lebhaftesten Interesses in das Schauspiel der geistig wild bewegten und gärenden Gegenwart. Aber in Summa bleibt mir sein Buch in seiner Art der Sachbehandlung unbehaglich, in seiner Tendenz unbegründet und unsympathisch. Seine geschichtliche Darstellung macht den Eindruck eines endlosen, verwirrenden Zeugenverhöres, nach welchem man immer mehr die klärende, geradlinige Angriffsrede des Staatsanwaltes endlich zu vernehmen verlangt. Aber diese kommt nicht: statt dessen endlich S. 355. 359 die Überraschung, dafs durch Mommsen und Schvarcz („Die athenische Demokratie", 1. Bd., Leipzig, Friedrich 1877) die Zerstörung des „Dogma" bereits geschehen sein soll. Als Vorläufer von Mommsen und Schvarcz in dieser Beziehung behandelt er namentlich Comenius (S. 167), Perrault (S. 175—179), Trapp (S. 209—214), Gedike (S. 217), Hegel (S. 279 f.) Nun sind Mommsen und Schvarcz alle beide zwar höchst geniale und berauschende Autoren, aber der erstere zum Teil von einem extremen Subjektivismus, der zweite in dieser Beziehung dem ersteren vielleicht nicht gleich, aber von grofser Ein-

seitigkeit des Beurteilungsmafsstabes. Mommsen entwirft von vielen Partieen der römischen Geschichte, ohne Beweis und auf die Hypothek seines Genies hin, ein Bild, in dem das Quellenmäfsige nach Zeichnung und Färbung gar nicht wieder zu erkennen ist; und wenn so unsäglich viel an Personen und Dingen mit Ironie und Sarkasmus abgekanzelt wird, was sich seiner Zeit ganz wohl präsentierte, so kommt das daher, weil der römischen Geschichte noch der deutsche Professor fehlte, der alles immer am besten weifs und, wenn er nur immer dabei sein könnte, einen idealen Ablauf aller menschlichen Geschichte herbeiführen würde. Th. Mommsens Röm. Gesch. ist vielfach eben der glänzendste geschichtliche Roman der Weltlitteratur, dessen Held ein ganzes Volk ist. Der deutsch schreibende Autor mit dem slavischen Namen dagegen beurteilt erstens nur die athenische Demokratie und gar nicht das klassische Altertum als sein Objekt, beurteilt es zweitens wesentlich an dem nun einmal erst modernen Mafsstabe der Gewährung der Geistesfreiheit und der „Kulturpolitik". Dafs das athenische Volk als Kehrseite seiner ionischen hohen geistigen Lebendigkeit und Empfänglichkeit auch schwere intellektuelle und namentlich sittliche Fehler hatte, das brauchte Schvarcz nicht erst bekannt zu geben, er hat aber über diese Seite seines Wesens mit einer Art Wollust die schauerlichsten Lichter aufgesetzt. Das „klassische Altertum" beruhte doch nicht auf dem Charakter der athenischen Demokratie, deren Schwächen und Fehler gröfstenteils den attischen Schriftstellern selber sehr wohl bekannt und gegen das Herz sind, sondern wesentlich auf dem Charakter der antiken Litteratur und Kunst, wie er in vielen Jahrhunderten in Übereinstimmung der Urteilsfähigsten und Besten empfunden ist. Schvarcz aber stellt z. B. an Thukydides gewisse Einseitigkeiten und Schranken, ja immerhin Borniertheiten, seiner Geschichtsschreibung fest; — aber was soll man dazu sagen, wenn er (was N. S. 358 mit Inbrunst acceptiert) z. B. urteilt: „Seine Sprache zeigt beständige Anhänglichkeit an eine Ausdrucksweise, welche wohl in einer Barbierstube am Platze gewesen wäre"?! (Übrigens ist Schvarcz in seinen „neun Briefen an Prof. Nerrlich", Leipzig, C. L. Hirschfeld 1896, in seinem Urteil über Thukydides, S. 24f., immerhin viel mafsvoller.) Wenn er von Demosthenes (N. S. 359) sagt, im ganzen stehe er da als Lügner und Verleumder, eitler Prahler und Komödiant, stets ein gieriger Hascher nach Bestechung, ohne jedweden Sinn für Menschenwürde . ., von Sophokles (N. ebenda), er wiehere von unnatürlicher Liebe?! Es mangelt doch an jeglichem kollegialischen Ausdruck für das Empörende, mit Berufung auf unqualifizierbare Urteile solcher Gewährsmannschaft das „Dogma vom klassischen Altertum" für wissenschaftlich überwunden zu erklären. — Die Art der geschichtlichen Nachweisungen N.s hat sehr, sehr oft etwas Vages, und es ist, als ob er eine gewisse Freude hätte an dem leichten Nebel, den er über vielen seiner Ausführungen verbreitet, in einer verhängnisvollen Ähnlichkeit mit dem in gleichem Verlage erschienenen „Rembrandt als Erzieher", diesem Denkmal einer schmachvollen Verflachung der deutschen Urteilskraft: die zahllosen Namen, die N. mit wirklich grofser Gelehrsamkeit heranzieht, werden oft nicht so behandelt, dafs die etwaige Etappe, die sie in der „Geschichte des Dogmas" bedeuten, klar, bestimmt und individuell hervorträte, dann aber auch im Zuge des Weiterschreitens verlassen würde, sondern sie kehren sehr oft immer einmal wieder, die Entwicklungsmomente im „Dogma" werden nicht deutlich herausgearbeitet, auch fehlt die übliche Akribie der Quellennachweisung im einzelnen.

— Von paradoxen Urteilen wimmelt das Buch, wie wenn z. B. S. 232 Heinrich Heine der neben Fürst Bismarck genialste Nachfolger Hegels genannt wird. Doch steckt, wie hier, allerdings oft etwas Tiefsinniges dahinter. — Dafs die bei den Lehrern der Gymnasien jetzt herrschende Auffassung von der Klassicität des Altertums so vernünftig und mafsvoll ist, dafs N. eigentlich gegen Windmühlen kämpft, habe ich nachzuweisen gesucht in einem Aufsatz des Hann. Cour. vom 11. Juni 1896. — Das Christentum wird sehr oft, z. B. S. 332, für den „Todfeind des Altertums“ erklärt. Das läfst sich so auffassen und ist im gewissen Sinne ganz richtig, aber die Thatsache, dafs klar denkende und hochgebildete Männer mit gleicher Liebe das Christentum und das klassische Altertum umfafst haben, mufste doch bei gutem Willen auch N. zu der Erklärung dieser Thatsache führen, die in den einleitenden Gedanken meiner Monographie über die A. H. sehr einfach gefunden ist. — N. kritisiert oft etwas kleinlich den sprachlichen Ausdruck klassischer Philologen, deren Gröfsen er ohne Ausnahme hinsichtlich dieses oder jenes Punktes ihrer Gesinnung ganz unbarmherzig behandelt in den von ihnen angeführten Meinungsäufserungen, aber er selber ist auch nicht ganz tadellos, z. B. gebraucht er öfters „Polypragmosyne“ für „Polymathie“ oder „Polyhistorie“ in einer Weise, dafs die Empfindung des Schiefen einen Stich versetzt. — In seinen positiven Vorschlägen für die Umgestaltung des höheren Unterrichts ist er zum Teil sehr verwunderlich. Zwar ist es tiefsinnig und hat Hand und Fufs, wenn er die Religion zum Mittelpunkt des Unterrichts (schon seltsam, wenn er Religion, Deutsch und Geschichte zu „den Versetzungsfächern“) erhoben sehen will; auch ist es nicht ganz so unverständlich, wie es den meisten scheinen wird, wenn er unter Religion eine neue Religion versteht, zu welcher ein noch zu erwartendes Genie die Hegelsche Philosophie umwandeln soll (S. 387—392). Aber S. 394 will er die zukünftige altklassische Lektüre — die ganz getilgt zu wünschen er wieder nicht konsequent und radikal genug ist — so gestaltet wissen, dafs der Inhalt „vorwiegend“ nur so weit in Betracht kommen soll, wie er für den systematischen Sprachunterricht unentbehrlich ist. Das ist ebenso verkehrt wie der umgekehrte Wahn, dafs Cäsar in Tertia um des gallischen Krieges, und nicht um des Verhältnisses der antiken und modernen Sprache willen, gelesen werde. Übrigens erklärt der Drachentöter des „Dogma“ ebendaselbst gelegentlich auch „nichts wichtiger als Homer“. Und zum Schlufs (S. 400) will er auch auf den nach seinem Sinn organisierten Realschulen ebenso im Griechischen wie im Lateinischen unterrichtet wissen. Das Französische nämlich will er (S. 395) „bei dem überaus geringen Werte, welchen die französische Litteratur in pädagogischer Hinsicht besitzt“(!) .. „auf das unerläfsliche Minimum eingeschränkt“ sehen. — Ich glaubte, in einem litterarischen Nachtrage zu einem Buche über die A. H. die Erwähnung eines vielbeachteten neuesten Buches, das namentlich auch oft (z. B. S. 151. 153) den Vorwurf erhebt, dafs die „Humanitätsstudien“ nicht zur Humanität führten, als durchaus zur Sache gehörig ansehen zu müssen. Die ausführliche Widerlegung seiner Tendenz ist freilich hier nicht möglich, aber auch kaum notwendig. Wenn wirklich die Humanitätsstudien oft nicht zur Humanität führten, so liegt die Schuld nicht an diesen Studien und ihrem Inhalt, sondern an anderweitig entgegenwirkenden Ursachen in den Personen, die sie betrieben, oder in dem Zeitgeist, unter dessen Einflufs sie sie betrieben. Ich persönlich habe die Humanität im Leben nie reiner und schöner verkörpert gesehen,

als in Persönlichkeiten, die sie sonnenklar aus ihren Humanitätsstudien davongetragen hätten, denen freilich von ihnen ein empfängliches Subjekt entgegengetragen war. Übrigens bin ich mir wohl bewufst, dafs bei anderen das Urteil über das Nerrlichsche — in den Organen der Realschulen warm gelobte — und das Weifsenfelssche Buch (s. Nr. 47) auch umgekehrt wie das meinige ausfallen wird: so zerfahren sind wir in unserer zerklüfteten Gegenwart leider in den Grundanschauungen.

30. **E. v. Hartmann,** Zur Reform des höheren Schulwesens. 88 S. 8. Berlin 1875. Wer zu dem traditionellen humanistischen Gymnasium hält, wird nicht mit E. v. H. „die lateinische Schule" als die eigentlich zu überwindende Schulform ansehen und insofern sich in feindlichem Widerspruch zu dieser Schrift befinden. Im übrigen bleibt sie bis heute vielleicht die bedeutendste der „Reformschriften", weil auch solche schon sehr konkreten Stoffe vor einem so überlegenen Geiste in ein intensiveres Licht treten, alle Phrasen und Schlagworte fern bleiben und bei aller Sorgfalt, mit der sich der Philosoph bis ins Einzelste des Stundenplanes herabläfst, die Dinge doch von hoher Warte in weitem Überblick gesehen werden. Zwischen E. v. H. und dem humanistischen Gymnasium bestehen doch mannigfache Berührungspunkte. S. 12: „Was der allgemeinen Geistesbildung dient und für diese unerläfslich ist, ist humanistische Notwendigkeit". S. 41: „Die Grundlage alles Schulunterrichts ist und bleibt die Sprache. Es ist vergeblich, das Denken an der Logik lehren zu wollen . . die Denkformen sind wesentlich in den Sprachformen gegeben und präcisiert . . Indem man die Sprache studiert, studiert man implizite das Denken". S. 48: „Wenn wir an der Muttersprache sprechen lernen, an den modernen fremden Sprachen Sprachen lernen, so lernen wir doch einzig und allein an einer toten klassischen Sprache Sprache". Und vom Lateinischen erkennt E. v. H (S. 51) doch wenigstens an: „Dem Lateinischen haben wir ewig dankbar zu sein als dem Vermittler, der uns die Schätze der hellenischen Klassizität erschlossen". — Wenn E. v. H. (S. 18) von der höheren Schule die Mitgift einer „harmonischen Durchbildung des Geistes nach Mafsgabe des Kulturniveaus der Gegenwart„ verlangt, so deute ich das dahin, dafs die Jugend bis zu diesem Niveau, aber nicht bis zum Überblick über dasselbe geführt werden soll. Ein Freund der Auffassung der radikalen „Reformer" ist E. v. H. in dieser Beziehung jedenfalls nicht.

IV.

31. **Wieland,** Ciceros Briefe, Bd. I, Vorr. S. VIII: „Unter Myriaden, welche seit mehr als 300 Jahren einige gelehrte Erziehung genossen haben, sind wohl nur wenige, die nicht die Grundlage ihrer Bildung Cicero zu danken hätten: und es giebt vielleicht kein untrüglicheres Zeichen einer glücklichen und liberalen Natur, eines gesunden und zu zarterem Gefühl des echten Schönen und Guten gestimmten inneren Sinnes, als der Grad des Geschmacks, welchen ein Jüngling an den Werken dieses grofsen Römers findet, der an üppiger Fülle so vieler von Mutter Natur an ihn verschwendeten Gaben und an höchster Ausbildung derselben bis jetzt noch keinen seines gleichen, geschweige einen über sich gesehen hat". Das ist ja überschwenglich, aber es kommt darauf an, die richtige Mitte jetzt aus einem Extrem, das dem modernen Extrem gegenüberzustellen ist, zu finden. „Ihr sagt, das war die Zopfzeit: aber an diesen Zöpfen safsen Köpfe" (Schopenhauer).

32. **Herbart,** Über die Philosophie des Cicero, Werke ed. Hartenstein, Bd. XII S. 169—182 (eigentlich Vortrag in der „königlichen deutschen Gesellschaft zu Königsberg“, am Krönungstage, den 18. Januar 1811). Aus diesem Aufsatze pflegt wohl von Freunden Ciceros angeführt zu werden die Stelle S. 174 f., wo die Dreiteilung des Themas, wie es der Redner behandeln will, proponiert wird. Ich führe deshalb einige andere Stellen an, deren durch die Autorschaft eines solchen Mannes — mag auch E. v. Hartmanns (Ges. St. u. Aufs. S. 562—565) absprechendes Urteil über ihn als systematischen Philosophen kaum allzu hart erscheinen — gewährleistetes Gewicht mit besonders mächtiger Wucht in die Wagschale fallen möge gegen die Behauptung „öder Schreibereien“, die deutsche Historiker ausgesprochen haben, welche sich an Kompetenz zur Beurteilung philosophischer Schriftstellerei mit einem Herbart messen zu können doch selbst nicht beanspruchen würden. Zwar spricht auch H. (S. 181) dem Cicero nur die Liebhaberei zu und die Meisterschaft ab und sagt (S. 170), dafs Produktionen in strenger Wissenschaft bei einem Staatsmann und Redner zu suchen, Thorheit sei, aber er rühmt (S. 177) an ihm ruhige Würde jedesmal, wenn die Kritik hervortrete, ferner (S. 178) seine schwer zu befriedigende Wahrheitsliebe, deutet (S. 181) die beiden Motive, die ihn zur Philosophie geführt haben, nämlich erstens, seines Kummers mächtig zu werden, und zweitens, die griechische Weisheit nach Rom zu verpflanzen, sowie seinen offen an den Tag gelegten Ehrgeiz auf das freundlichste und urteilt (S. 182), dafs er für Anfänger in der Philosophie „mit der Mannigfaltigkeit der Vorübungen und mit der Schonung, der Unparteilichkeit, die nur üben, nicht überreden wolle“ von unschätzbarem Werte sei. Ja, er spricht sogar (S. 177) von der durch alle Zeiten vernommenen Sprache des Cicero, (S. 182) von der Unermefslichkeit des Wirkens eines solchen Schriftstellers; „die kräftige Empfehlung des Herrlichsten und Höchsten, wie der wohlthätige Beistand, es zu erlangen und zu erhalten, mufs und soll billigerweise dem grofsen Toten zu ewigen Zeiten verdankt werden“ (zum Schlufs). Die Stelle S. 170, dafs Cicero „zur Bildung der Nachwelt geholfen hat, hilft und helfen wird in einem Grade, wie, solange dieser Erdball rollt, es nur wenig Sterblichen mag zu teil werden können“, ist ja sehr stark in bonam partem, aber sie ist doch noch viel eher zu rechtfertigen als die bekannten gleichfalls sehr starken modernen Urteile in malam partem.

33. **H. Ritter,** Geschichte der Philosophie, vierter Teil. Hamburg, Perthes 1834. Über Ciceros Philosophie handelt der grofse Kenner der gesamten philosophischen Weltlitteratur S. 103—169 mit überall fühlbarem Wohlwollen, wenn auch mit scharfem Blick für ihre Schwächen. S. 103: „Mit der genauesten Kenntnis der Verhältnisse und der Menschen . . vereinigte er ein feines Gefühl für das Rechte, Wohlwollen für die Menschen, Liebe für die Seinigen . ., unermüdliche Thätigkeit und einen scharfen und weiten Blick in die zukünftigen Ereignisse, wie sie der Lage der Dinge gemäfs sich ergeben mufsten“. Die Lust am Untersuchen hat ihn zu einem lehrreichen Schriftsteller für die Römer und die späteren Zeiten gemacht, indem seine Werke dadurch zu einem kurzen Abrisse aller (?) bedeutenden philosophischen Systeme geworden sind (S. 111). Freilich behandelt er die Philosophie ohne grofsartigen Überblick über das Ganze als eine Sammlung einzelner Untersuchungen über bestimmte Fragen (S. 114). Die Leser, welchen er gefallen will, waren nicht Philosophen der Schule, sondern Männer des Lebens aus

den vornehmen Geschlechtern . . (S. 116). Die Philosophie ist ihm besonders Lehrmeisterin des Lebens und der einzige wahre Trost in Bekümmernissen, daher von vornehmlich praktischer Bedeutung (S. 120). Die grofse Wirksamkeit der philosophischen Schriften Ciceros für die folgenden Zeiten (die spätere römische Philosophie, die der lateinischen Kirchenväter, des Mittelalters und der Renaissancezeit) ist gerade mit bedingt durch ihre hinsichtlich systematischer Schärfe „abgestumpfte Form". „Sind sie auch von tieferen Philosophen weniger beachtet worden: so haben sie dagegen auf die allgemeine Bildung einen um so gröfseren Einflufs gehabt, und wir dürfen niemals vergessen, welchen mächtigen, wenn auch geheimen Einflufs die allgemeine Bildung auf die Entwickelung der Philosophie ausübt" (S. 169). Herbarts (s. oben Nr. 32) Beurteilung dieser Schriften als einer populären Einleitung in das Studium der Philosophie enthält viel Beherzigenswertes (S. 169 Anm.). Auffallend ist, dafs R. (S. 164) gerade in den Büchern de rep. und de leg. „wenig Spuren eigentümlicher Ansicht und selbständiges Nachdenkens" findet, sondern mit Kühner, M. Tull. Cic. in phil. eiusque partes merita, Hamb. 1825, S. 264. 267. 271, für sie eine starke Abhängigkeit von Polybius annimmt.

34. **E. v. Hartmann,** Tagesfragen. Leipzig 1896. S. 168: „Es mufs nach kurzer Zeit auch dem blödesten Auge klar werden, dafs für die blofse Freude, Cicero und Horaz im Original gelesen zu haben, auch 62 Stunden noch viel zu viel sind". Schon in „Mein Entwicklungsgang" (Ges. Studien und Aufsätze, Berlin 1876) hatte er (S. 15) von dem „schalen und wertlosen Inhalt der meisten Schriften Ciceros" und (S. 10) von der „nachgerade zum Spott werdenden lateinischen Afterklassicität" gesprochen. Die Konstellationen können seltsam laufen: ich habe E. v. H. oft für den meines Erachtens gröfsten Denker, ja den gröfsten Kopf der Gegenwart erklärt, und dazu gehörte doch ein sehendes Auge, jetzt hole ich mir von ihm das Urteil des blödesten Auges zurück und fühle mich durch unverwüstliche Sympathie mit dem „zum Spott Werdenden" solidarisch. Nun, E. v. H. ist über Ciceros Schriften und lateinische Klassicität gewifs kein kompetenter Urteiler: er wird aus der Erinnerung gewisser blasierter Jugendempfindungen, dergleichen man leider an so vielen Gymnasiasten kennt, und unter dem Eindruck der während seiner Gymnasialzeit erschienenen Mommsenschen Röm. Gesch. geurteilt haben; denn wann sollte er eben in seinen umfassenden, allerdings auf noch wichtigere Dinge bezüglichen Studien zu dem Tirocinium dieser Litteratur zurückgekehrt sein? Auch ist sein Urteil für das normalmenschliche nicht mafsgebend, da er nach Mafsgabe seiner abnormen Begabung zu hohe Anforderungen macht. Von der Alpenhöhe eines so grofsen Geistes und einer so an der Spitze zweitausendjähriger weiterer Arbeit stehenden Philosophie gesehen, sind Ciceros philosophische Schriften allerdings flaches Hügelland — wenn auch allerdings, selbst von dort gesehen, anmutiges Hügelland. Ich selbst habe ja auch öfters, und Weifsenfels noch stärker, betont, dafs speziell für die Jugend diese Schriften eine höchst geeignete Nahrung sind, dafs sie durch ihre naive Jugendlichkeit für die Jugend einen grofsen Vorzug haben vor dieser vornehmen modernen philosophischen Schriftstellerei. Solche Jünglinge, wie vor etwa 50 Jahren Felix Dahn einer war, der mit 18 Jahren eine Abhandlung über „Verteidigung der Prantlschen Philosophie" gegen einen ultramontanen anonymen Angriff schreiben konnte (wieder abgedruckt in den „Bausteinen", vierte Reihe, zweite Schicht, Berlin,

O. Janke, 1883 S. 95—150), und sie in diesem ganz und gar von dem Hegelschen Historismus getränkten Geiste schreiben konnte, giebt es jetzt auch nicht von ferne mehr. Und das ist auch gut: denn trotz aller, ja auch im späteren Leben so vielseitig bethätigten aufserordentlichen Begabung F. Dahns kann es einen ordentlich schaudern, den Jüngling so ganz und gar aufserhalb einfacher, schlichter, ernster, jugendlicher Aporie den gröfsten Fragen des Lebens gegenüber, so gar nicht ihnen selbst in ihrem ewigen Bestande Aug' in Auge gegenüberstehend, sondern immer die geschichtliche Thesis und Antithesis verfolgend und dann die höhere „Antisynthesis“ (gleich als ob deren Form die materiale Wahrheit verbürgte, auf die es der Jugend, aber nicht dem Historismus ankommt) bejubelnd zu sehen .. Freilich gestehe ich E. v. Hartmann gegenüber: Ich hätte mich ja auch geniert, für ein reifes Publikum unserer Zeit die philosophischen Schriften Ciceros, die vielfach ein Schulsystem der antiken Humanität enthalten, noch einmal systematisch zu reproduzieren, das wäre für die heutige Zeit allerdings zu gering gewesen; ich bin deshalb lieber den unwillkürlichen Spuren der antiken Humanitätsgesinnung nachgegangen. Von diesen aber genaue Kenntnis zu nehmen, hielt ich des wissenschaftlichen und geschichtsliebenden Sinnes unserer Zeit für wohl würdig, zumal darin eine Aufklärung enthalten ist, mit welcher Geistesart wir unsere gymnasiale Jugend speisen und einer Überzeugung nach mit Recht speisen dürfen.

35. **Willmann,** Geschichte des Idealismus, Bd. I. Braunschweig, Vieweg 1894. S. 641: „Der Glaube an Gott und Vorsehung ist bei Cicero ein allgemein menschlicher, aber darum doch kein farbloser, unbestimmter“. S. 643: „In Ciceros Rechtsphilosophie macht sich allenthalben als Hintergrund die grofse konkrete Rechtsbildung der Römer geltend und läfst ihn die farblosen Allgemeinheiten und den Individualismus der Stoa vermeiden. Wie für das Organische des Rechts, so hat er auch für das innere Gesetz aller geistigen Gebilde, der Idealien, Verständnis. Die Wissenschaften und Künste sieht er als eine Einheit an, durch ein gemeinsames Band verknüpft..“, vgl. A. H. S. 47 f. S. 644: „Den lateinischen Schriftstellern ist es zu danken, dafs die Philosophie lateinisch reden lernte und die Terminologie begründet wurde, welche das griechische Begriffssystem den abendländischen Völkern zugänglich machte. Dieses hätten sie nicht leisten können, wenn sie, wie man meist annimmt, nicht über die Schale der Spekulation hinausgekommen wären; es bedurfte ernster und verständnisvoller Arbeit, um einer so reichen Gedankenentwicklung, wie die griechische es ist, eine von Natur nicht eben biegsame Sprache so anzupassen, dafs ihr das fremde Gewand wie ein eigenes wurde“.

36. **Bonnell,** Friedrichs des Grofsen Verhältnis zu Garve und dessen Übersetzung der Schrift Ciceros von den Pflichten. Progr. des Fr.-Werderschen Gymnasiums 1855, 21 S. 4. S. 12: „Ich glaube, dafs .. gerade dieser vornehmere Standpunkt, welchen Cicero in seiner Pflichtenlehre einnimmt, indem er die sittlichen Obliegenheiten stets von der Höhe eines Staatsmannes aus betrachtet und überall den in den höchsten Staatsverhältnissen erfahrenen Mann zeigt, — dafs gerade diese gleichsam königliche Betrachtung einer Lehre, die sonst nur von Theoretikern behandelt zu werden pflegt, den grofsen König so für das Werk einnahm, dafs er es für das beste erklärte, welches über die Sittenlehre geschrieben sei und geschrieben werden

könne". B. bezieht sich auf die S. 1 angeführten Urteile Oeuvres T. VII S. 70 u. a. Übrigens ist (S. 11) Garves Übersetzung und sachliche Kommentierung der Officien, die er auf Befehl des Königs und zahlreichen brieflichen Zeugnissen (S. 3—7) zufolge mit einiger Unlust abgefafst hat, die gelesenste aller seiner jetzt vergessenen Schriften geworden, die 18 Bände füllen; sie erlebte (S. 11) sechs Auflagen.

37. **F. Leo,** Miscella Ciceroniana. Göttinger Lektionskatalog von 1872 S. 18 ff.: „. . At qui (Druckfehler Atqui) potuisset ingenio et consilio quietarum rerum cursum gubernare, deliberabat de concitatissimae reipublicae salute ut decebat bonum virum et civem . .; sed orbem concussum ac trementem stabilire non valebat . . Daemones aspiciendi in turbis rerum turbinibusque virum excutientes omnibus Musis et otio natum . . . Grande consilium philosophiae latinae (!!) contexendae ut susceperat exsecutus est . . Tantae aetatis vir quam in philosophia quaerebat animi constantiam invenit et postea nec desperavit denuo neque mortem metuit. Novimus vitia Ciceronis ac scimus nullum eius vitium non esse cum contraria virtute coniunctum, item scimus maximos quosque et optimos viros hoc modo vitiosos fuisse . . Non vindicabo Ciceronis per totam populi Romani vitam et renatarum litterarum latinarum saecula immortale nomen nec quibus in rebus Graecos vicerit persequar; sed quotusquisque nunc Ciceronem legit ut virum cognoscat, quotusquisque eam cum Cicerone familiaritatem inire studet quam cuilibet concedunt scripta quae reliquit? Longe plerosque in amorem sui inlicict, ut vivens viventes inliciebat . . Amabatur ab aliis propter ingenii copiam et, qua homines antiquos vicit, eruditionis humanitatem, ab aliis propter amabilem indolem . . Quo gravius instat publicae humanitati periculum quoque apertius pueri audiunt parum didicisse satis esse, eo acrius nobis, qui sacrum ignem fovere volumus et favillam incitare, studendum est, ut vivamus cum viva antiquitate; nam fumum ex fulgore qui dederunt, quantum mali fecerint, videmus. Vivi autem cum Cicerone familiariter potest ut cum Romano nullo, cum Graecis paucis; sed amari se poscit, antequam animum suum aperiat et thesauros promat. Quare ille se profecisse sciat, cui Cicero valde placebit". Diese Worte des Göttinger Professors gehen nach einer ganz anderen Tonart als die ewig nachgeleierte Mommsensche Melodie, aber sie gehen nach der Tonart der Wahrheit.

38. **F. Vogel** (Nürnberg) sagt (in einem Aufsatz über Cäsars zweite britannische Expedition) in den N. Jahrb. von 1896 S. 372: „Ciceros Briefe wirken durch ihre frische Unmittelbarkeit wahrhaft bezaubernd auf den Leser".

39. **Goebling,** De Cicerone artis aestimatore. Diss., Halle 1877, 75 S. 8. (Vgl. A. H. S. 406—416.) Der Verfasser will in dieser gelehrten und eindringlichen Arbeit Stellung nehmen zu der Streitfrage zwischen Friedländer („Über den Kunstsinn der Römer in der Kaiserzeit", 1852) und K. F. Hermann („Über den Kunstsinn der Römer und deren Stellung in der Geschichte der alten Kunst", 1855), von denen jener absprechend in dieser Beziehung über die Römer geurteilt, dieser die vorliegenden Zeugnisse günstiger gedeutet hatte. G. stimmt dem ersteren zu und will das abfällige Urteil über den Kunstsinn der Römer nun auch auf Cicero ausdehnen. G., ein Schüler Th. Mommsens, ist gegen Cicero nicht ohne eine gewisse Animosität, aber

er ficht doch seine Kunstkennerschaft nicht ohne gewichtige Gründe an, wiewohl er (S. 37. 75) seine allgemeine Bildungshöhe anerkennt. Cicero ist nach ihm in Sachen der Kunst nur ein Laie (idiota) gewesen, so urteilt G. aus etwa folgenden Gründen: 1) Etwas seiner einem echten Enthusiasmus für die Philosophie entspringenden commendatio philosophiae Ähnliches fällt bei ihm für die Kunst nicht ab (S. 3), z. B. die in der 4. Verrina vorkommenden Kunstwerke hat er sonst nie erwähnt (S. 37). 2) Der Schmuck des Aufbewahrungsortes und die äufserliche Gröfse sind für ihn die Hauptgesichtspunkte für das Urteil über Kunstwerke (S. 5. 37. 39. 40). 3) Sein Lob von Kunstwerken ist immer (freilich auch ebenso bei Pausanias) so allgemein, dafs es zuletzt keins mehr ist (S. 6). 4) Geschöpft hat er in seinem Urteil über Werke der Kunst (wie allerdings auch Strabo wohl, S. 8) aus den Mitteilungen der Fremdenführer (S. 7—10), höchstens aus dem allen Römern geläufigen Pasiteles (Jahn, Ber. d. sächs. Ges. 1850 S. 124) περὶ ἐνδόξων ἔργων (S. 32), nicht aus reicher, von Kunstliebe eingegebener Anschauung. 5) In Beziehung auf die Echtheit von Kunstwerken hat er sich leicht unkritisch täuschen lassen (S. 10. 12. 18). 6) Das Motiv, das ihn zur Beachtung von Kunstwerken führte, war rein äufserlich, in der 4. Verrina das anklägerische Interesse (S. 10), die Beachtung der Kunst war ihm immer nur Mittel zu anderem Zweck, ein κτῆμα ἐς τὸ παραχρῆμα (S. 21. 27. 37); insbesondere auch, nach der Weise der Rhetoriker (S. 70), der Vergleich (mit den ihm näher am Herzen liegenden litterarischen Dingen), zu dem ihm auch immer nur einige wenige Kunstwerke zu gebote stehen (S. 66 f.). 7) Die von Cicero (in Verr. IV) mehrfach betonte religiöse Verehrung eines Gottesbildes hat mit dem Gesichtspunkte künstlerischer Schönheit gar nichts zu thun (S. 20). 8) Es kommt vor, dafs ihn die Inschrift an einer Statue mehr interessiert als die Statue selbst (S. 29); in Athen erfreut ihn mehr die Erinnerung an grofse Männer als die Herrlichkeiten der Kunst (S. 31). 9) Es galt bei seinen Zeitgenossen (wie bei den Engländern) nur als eine abzuthuende Pflicht, die berühmtesten Werke der Kunst bei Gelegenheit in Augenschein zu nehmen (S. 31). 10) Seine anscheinende Unkenntnis mancher Kunstwerke ist auffallend (S. 32. 63). 11) Bei Aufzählung von Kunstwerken ordnet er nicht gut und wählt er nicht glücklich aus (S. 32. 43. 67). 12) Er greift auch das erste beste Urteil auf (S. 43), hat von den feineren Unterschieden zwischen den verschiedenen Künstlern keine Einsicht (S. 56. 67); widerspricht sich in seinen an verschiedenen Stellen gefällten Urteilen (S. 44. 49. 53. 56), zieht die Platonischen Ideen unverständigerweise als Kunstideale heran (S. 48), rechnet die Künstler öfters unter die Handwerker (S. 50). — Aus allen diesen Gründen ist er also kein Kenner, seine (in Verr. IV) nach aufsen herausgekehrte Unkenntnis künstlerischer Dinge ist oft von einer wirklichen nicht zu unterscheiden (S. 2. 6); die blofse Kenntnis allgemein bekannter Kunstwerke macht ja auch noch nicht zum Kenner (S. 31); die praktischen Römer konnten eben keinen wirklichen Kunstsinn haben (S. 61), sie schlossen sich vielmehr den Stoikern an, die in den Schöpfungen der Kunst nur eine der Erscheinungen des Luxus sahen (S. 64). — Ich mufs gestehen, dafs mir, wenn sich auch über einige dieser Gründe, sei es nach Seite ihrer thatsächlichen Richtigkeit, sei es nach Seite ihrer Beweiskraft, streiten läfst, im grofsen und ganzen die Auffassung G.s (im Gegensatz zu der Adolf Stahrs, Torso S. 183 ff., von Ciceros ausgeprägter Kennerschaft in Sachen der Kunst) etwas Überzeugendes zu haben scheint.

Die oben im Text S. 406—416 vor Kenntnis der G.schen Dissertation gegebene Darstellung weicht ja auch von den Ergebnissen der G.schen Untersuchung nicht so sehr ab. Aber für die antike Humanität scheint mir dadurch doch kein tödlich treffender Mangel an Gefühl für eine wesentliche Seite des Menschenwesens erhärtet zu sein. Denn einerseits geht der Mangel doch nicht so weit, dafs es geradezu an Interesse für die Kunst und an Gefühl und Ahnung für das Grofse an ihr fehlte; andererseits ist die Beschränktheit dieses Interesses doch nicht geistigem Stumpfsinn zuzuschreiben, sondern dem begreiflichen Vorwiegen von noch anderen geistigen Interessen, die es zu einem strengen Studium der Kunst nicht kommen liefsen. „Namentlich die ausschliefsliche und übermäfsige Schätzung litterarischer und rhetorischer Bildung war mit Geringschätzung der bildenden Künste und ihrer Vertreter verbunden", Friedländer, Sittengesch. III S. 201, in welchen Worten der Ausdruck nach beiden Seiten hin reichlich stark ist. Ferner mufs die Kunst zwar begreiflicherweise ein oberstes Lebensinteresse sein für alle, die ausübendes Talent haben, allenfalls auch für solche, die sich das einbilden oder auch nur wünschten, es zu haben. Dem normalen Menschen steht der Ausdruck des Geistigen durch die Sprache näher. Es sind ganz vereinzelte Naturen, die ohne produktives Talent in der Kunst und blofs rezeptiv und kritisch für sie veranlagt ein Interesse ersten Ranges an den Werken der Kunst nehmen; man mufs sich nur nicht durch das nirgends üppiger wuchernde Scheinwesen der Menschen, durch das sie sich den Anstrich von etwas besonders Feinem und Edlem geben und in der fremden Meinung nicht heruntergesetzt sein wollen, täuschen lassen. Bei solchen Naturen ist aber vielleicht die allgemeine, die eigentlich kernhafte Humanität nicht am besten gewahrt; sie schwimmen schief nach der einen Seite. Das entschiedene Kennertum in der Kunst pflegt nicht mit dem klarsten und schärfsten Blick für „Gröfse, Bild, Verhalt und Wert" (Bürger, „Der grofse Mann") aller Lebenserscheinungen und -güter in ihrem wahrsten Verhältnis ausgestattet zu sein. Es läfst sich eine Humanität denken, die auch dieses Kennertum als Moment, das das Gleichgewicht aller Momente nicht stört, in sich aufgenommen hat; aber die Gefahr liegt doch nahe, dafs es mit seiner Schöngeistigkeit und seiner Neigung zu Schönrednerei der Kraft, der Einfalt, der Wahrhaftigkeit, der Hingebung an reale und Gemeinschaftszwecke und dem menschlichen Wohlwollen des Geistes Eintrag thue. Die Verbindung der Humanität mit der Kunstfreudigkeit und der Kennerschaft ist ja wünschenswert, aber die richtige Mischung der Teile in dieser Verbindung — in dem trefflichen Veit Valentin z. B. erscheint sie mir einmal sehr glücklich vollzogen — scheint mir so überaus schwer, dafs ich für mein Teil es ertrage, wenn die antike Humanität nicht viel über die allgemeine Empfindung für den Wert der Kunst und ein mafsvolles Interesse für sie hinaussteht. Jedenfalls wäre ein Mehr in spezifischer Kunstbildung bei einem — leicht damit verbundenen — Schaden in dem Mark ihrer Gesinnung ihrem Gesamtbilde weniger zuträglich. — Wenn übrigens G. (S. 38), um auch dadurch Ciceros Kunstverständnis herabzusetzen, betont, dafs dieser sich in seinen mehr „praktischen Sinn" als reinen Kunstsinn verratenden (S. 74) Bemühungen um möglichst passende Ausschmückung seiner Villen mit Kunstwerken oft und gern nach dem Rat von Freunden richtet, so ergreife ich daraus gern die Bestätigung, dafs das Mafs von Kunstinteresse, welches sich doch bei Cicero findet, auch als dem ganzen humanen Kreise gemeinsam angesehen werden

kann, wie ja meiner ganzen Arbeit über die A. H. Cicero mit allem aus ihm geschöpften Quellmaterial nicht als einzelne zufällige Person, sondern als hervorragendster Typus einer ganzen Gesinnung zu Grunde liegt.

40. **G. Wendt**, Ztschr. f. d. G.-W. (in einem Aufsatz über die Oktoberkonferenzen in betreff d. höh. Schulwesens) 1874 S. 399: „Noch ist es ein ungelöstes Problem, wie man die Jugend für einen (!!) Cicero wirklich erwärmen und begeistern soll“. Ich mufs dieses auch sonst beachtete Urteil eines so hervorragenden Schulmannes bedauern. Ich verweise dem gegenüber auf das Urteil eines Quintilian und Wieland (oben Nr. 31) und auf die Erfahrungen, die trotz aller Herzenshärtigkeit der Jugend doch die Kollegen haben müssen, die nur die Bedingung Prof. Leos (s. oben Nr. 37) erfüllen, dem Mann mit Liebe oder wenigstens ohne die modemäfsige Feindseligkeit entgegen zu kommen.

41. **H. Nissen** (Professor in Bonn), Der Ausbruch des Bürgerkrieges 49 v. Chr. H. v. Sybels Hist. Zeitschr. I Bd. 44, II Bd. 46. Über Ciceros politische Haltung urteilt N. Bd. 46 S. 83: „. . Man darf nicht vergessen, dafs er ein Herz für die Republik hatte, sein Blut für die Republik verspritzt hat, dafs er als Staatsmann wie als Redner von den Römern immerdar zu den Zierden ihres Volkes gerechnet worden ist. Seine Haltung in diesem Kampfe, über die er uns mit antiker Offenheit unterrichtet hat, spiegelt die Haltung der Mittelklassen wieder und findet in den Verhältnissen ihre Rechtfertigung. Cicero wollte den Frieden im eigenen, im allgemeinen Interesse. Die Geschichte hat seine Voraussicht bestätigt: schlimmer hätte es für Rom nie kommen können, als es kam“. Die Gesamtauffassung Cäsars in dem höchst gründlichen und interessanten Aufsatze ist aber doch eine sehr andere, als es nach dem letzten Urteil scheint, wenn er auch die „neuzeitliche Idealisierung des historischen Cäsar aus den Quellen nicht zu belegen und allen Thatsachen ins Gesicht schlagend“ (Bd. 44 S. 444) findet. Leider schickt N. jenem gerechten Urteil über den Politiker Cicero ein Urteil über den Schriftsteller C. voraus („. . endloser Wortschwall und öde Philosophie seiner Schriften, durch welche Pedanten unserer Jugend die Freude am Altertum vergällt und sie um den Besitz nützlicherer Kenntnisse gebracht“), wie es einen Mangel an Unabhängigkeit von berühmten Mustern bekundet und zu den Vorurteilen gehört, die vielmehr selber erst dieses verderbliche Vergälltsein der jugendlichen Lernfreude herbeigeführt haben.

42. **Deuerling** (Gymnasialrektor), Cicero als Schulschriftsteller. 61 S. 8. München, Lindauer 1893 (Sonderabdr. aus den Bl. für d. b. G.-W., Bd. XXIX). Der Vf. hat sich in dankenswerter Weise der Mühe unterzogen, über alle neueren Untersuchungen über die Geeignetheit Ciceronischer Schriften zur Schullektüre einen sorgfältig zusammenfassenden kritischen Bericht zu erstatten. Neben den Erwähnungen der in gröfseren gymnasialpädagogischen Schriften, wie von Eckstein, Roth, Schrader, Frick, Schiller, Kern ausgesprochenen Ansichten über diesen Punkt analysiert er ganz besonders die Summa neuester Spezialabhandlungen zu dieser Frage, von Weifsenfels, Salkowski, Dettweiler, Kornitzer, v. Oppen, Gidionsen, M. Schneidewin; auch Alys in seinem Buche „Cicero, sein Leben und seine Schriften“, Berlin, Gärtner 1891, und in seiner Ausgabe einer Auswahl der Briefe niedergelegten Ansichten finden Berücksichtigung. D. bemüht sich, Cicero gerecht zu werden, aber von dem schönen Enthusiasmus und der Tiefe der Gesichts-

punkte Weifsenfels', den er bisweilen, wie S. 53 f. auch schief wiedergiebt und in seinen besten Urteilen, wie dafs die Jugend das eigentlich philosophische Alter ist, nicht versteht, bleibt er weit entfernt. Auch Alys trefflicher Empfehlung der rhetorischen Schriften bringt er S. 46 kein rechtes Verständnis entgegen. Im ganzen spannt er antike Geisteserzeugnisse zu sehr auf das Prokrustesbett der Herbartschen didaktischen Kategorieen, wie auch Dettweiler, dem er mir am nächsten zu stehen scheint, in seinen vom Herbartschen Standpunkt höchst gründlichen Analysen einzelner Reden; auch macht er dem Zeitgeiste, im Gegensatz zu dem Idealismus Weifsenfels', der auf einer allen Zeiten gemeinsamen Grundlage ruht und unvergänglichen Zielen zugewandt ist, zu grofse Zugeständnisse. Doch hat er bis zum Jahre 1893 das Ergebnis der neuesten, auf die Frage „Cicero als Schulschriftsteller" bezüglichen Arbeiten in einer den Überblick sehr erleichternden Weise in einen Brennpunkt zusammengefafst.

43. O. E. **Schmidt** (Gymn.-Prof. in Meifsen), Der Briefwechseldes M. Tullius Cicero von seinem Prokonsulat in Cilicien bis zu Cäsars Ermordung. 534 S. 8. Leipzig, Teubner 1893. Das Schwergewicht dieser höchst gründlichen und mit der eindringendsten Kennerschaft verbundenen Forschungsarbeit liegt in der bis auf den Tag genauen Eruierung des äufseren Inhalts des Ciceronischen Lebens, insbesondere des Datums und Ortes jedes einzelnen Briefes in dem von dem Titel umschriebenen Zeitabschnitte; damit verbindet sich von selbst die Regulierung des Sekundenzeigers für die geschichtlichen Zeitereignisse desselben Abschnittes; aber auch die Herausarbeitung des Thatbestandes und der Motive von Ciceros politischer Handlungsweise in ihm. Der Vf. verfolgt an und für sich keine Tendenz als die der nackten sachlichen Wahrheit dieser Dinge, aber eben diese reine Sachlichkeit der Untersuchung hat ihn mehrfach zu einer von der herrschenden Mommsenschen verschiedenen Auffassung der geschichtlichen Momente dieses Zeitraums geführt. Cicero tritt seiner politischen Haltung nach in dieser ungemein gewissenhaften und einsichtigen Darstellung in ein viel günstigeres Licht, als in dem er in den letzten Jahrzehnten seit dem Erscheinen des dritten Bandes von Mommsens R. G. gestanden hat, und die übliche schrankenlose Verherrlichung Cäsars wird aus Gründen, die sich gelegentlich sachlich und tendenzlos aufdrängen, um manchen Grad herabgestimmt. O. E. Sch. hat auch Gefühl und Verständnis für die Person Ciceros; aber die enthusiastische Eingenommenheit Weifsenfels' für das Geistigste in ihm leitet ihn nicht von vornherein, sondern er ist in seinem Urteil von dem Gange seiner unparteiischen Forschung abhängig, aus diesem Grunde aber überzeugungskräftiger im einzelnen für die Mehrzahl derjenigen, die sich den schönen humanistischen Idealismus Weifsenfels' nicht in unser realistisches Zeitalter gerettet haben: Weifsenfels sieht von vornherein durch die Brille sympathischer Liebe, O. E. Sch. durch die farblose der geschichtlichen Wahrheit, wie sie sich aus reiner Forschung ergeben wird. Um einiges von den Differenzen der Mommsenschen und Schmidtschen Auffassung anzuführen, so stellt Sch. Geschichtsfälschungen Cäsars fest, z. B. S. 105 Anm. 1, S. 384, weist er S. 120 den Drumannschen Vorwurf der Lüge gegen Cicero in einem Spezialfalle in seiner Nichtigkeit nach, charakterisiert er S. 48 in verurteilenden Farben die 45 von Cäsar vor seinem Abgange nach Spanien eingesetzte „Kabinettsregierung" des Balbus und Oppius, urteilt er S. 66: „Cäsar hat durch die ganze Art seines Emporsteigens die unverwüstlichen Gesetze der Sittlichkeit

gründlich verletzt", weist er S. 67 f. auf erste Spuren des Cäsarenwahnsinns bei Mommsens vergöttertem Helden hin, spricht er S. 390 in seinen „Bemerkungen zu Stoffels Histoire de Jules César, Guerre civile (Paris 1887)", die zum Teil sehr anerkennend ausfallen, doch den Satz aus: „Die bonapartistische Legende wirft also ihren Lügenschleier bis in die wissenschaftliche Litteratur über das Altertum". Dem geistigen Inhalt des Ciceronischen Schrifttums steht er, wie gesagt, ferne, übersetzt er doch S. 56 den Titel de finibus bonorum et malorum „über die Begriffe (!!) des Guten und Bösen" statt „über das höchste Gut und Übel". Prinzipiell gewinnt er (und bringt es nicht mit) S. 17 f. über Ciceros politische Haltung während des Bürgerkrieges das Urteil: „Wir beobachten hier (bei dem Vorschlage Ciceros im Senat am 5. oder 6. Januar 49 an Pompejus, während Cäsars Konsulat nach seiner Provinz Spanien zu gehen) an Cicero eine Erscheinung, die sich an mehreren wichtigen Punkten seines Lebens zeigt, nämlich dafs er nach langem Schwanken und andauernder Unentschlossenheit im Augenblick der Entscheidung doch das Richtige und Ehrenhafte wählt, ja sogar vor einem kühnen Entschlusse nicht zurückschaudert. Derselbe Mann, der nach so vielen zweifelnden und fragenden Herzensergüssen an seinen Freund schliefslich mitten in dem brandenden Meer pompejanisch-aristokratischer Parteileidenschaft allein den Mut besafs, Pompejus' zeitweise Entfernung von Rom zu fordern, beendete unter noch schlimmeren Verhältnissen den Wankelmut und die Zweifel, die ihn im Sommer nach Cäsars Ermordung heimgesucht hatten, mit seiner ersten Philippica gegen den waffenstarrenden Antonius. Wer Ciceros politische Thätigkeit im Bürgerkriege unbefangen würdigen will, der mufs nicht die vertraulichen Äufserungen seiner leicht beweglichen Seele, nicht die einzelnen Phasen seines ringenden und kämpfenden Herzens in den Vordergrund stellen, sondern die Gedanken, an denen er dauernder festhält, die Entschlüsse, zu denen er sich endlich durchgerungen, die Thaten, die er schliefslich gethan hat. Die meisten seiner modernen deutschen Beurteiler, besonders Drumann und Mommsen, verfahren gerade umgekehrt; sie gleichen darin eher Pathologen als Geschichtsschreibern. Beide sind aufserdem in dem Wahn befangen, dafs Cicero entweder Cäsarianer oder Pompejaner gewesen sein müsse, als ob ein höherer politischer Standpunkt über beiden Parteien gar nicht denkbar sei ... Über den Begriff der Konsequenz in der Politik haben die letzten Jahrzehnte ganz andere Anschauungen als die früheren, rein theoretischen gezeitigt. Um so notwendiger scheint es mir zu sein, dafs wir uns endlich aus dem Druck und Bann dieser alten Verdikte wieder zu einer gerechten Würdigung des grofsen Patrioten und Redners erheben. Gewisse Anzeichen eines Umschwungs sind erfreulicherweise vorhanden". O. E. Schmidt weist in einer Anm. auf diese hin.

44. **Aly**, Die Bedeutung der Ciceronischen Schriften für das Gymnasium. Ztschr. für das G.-W. 1888 S. 721—736. Der Aufsatz ist veranlafst durch einen Streit mit O. Frick, der auf der zweiten Versammlung des deutschen Einheitsschulvereins den erziehlichen Wert der Schriften Ciceros in entschiedener Weise angezweifelt hatte, und er ist eine Ergänzung der kürzeren Entgegnungen A.s in seinen Bl. für höh. Schulw. 1887 Nr. 11 und 1888 Nr. 3. A. übt eine scharfe prinzipielle Kritik der von Drumann in seinen von Boissier mit Recht sogenannten „citations perfides" und von Mommsen in ihrer Behandlung Ciceros befolgten Methode und setzt Ciceros

menschlich edle Eigenschaften, so wie den hohen Wert eines wohlausgewählten Kanons seiner Schriften für die Jugend in helles Licht. A. kommt bei etwas gemäſsigterem Tone im wesentlichen mit Weiſsenfels überein und formuliert viele Urteile höchst glücklich, z. B. über Demosthenes und Cicero als Schulschriftsteller S. 733: „Gewiſs war Demosthenes dem Cicero an Hoheit der sittlichen Gesinnung, an Kraft und Feuer der Rede überlegen . . Aber . . der groſse Patriot konzentriert seine Bestrebungen so sehr auf Einen Punkt, daſs der Ertrag für die Schule dadurch verkürzt wird. Damit vergleiche man die Vielseitigkeit eines Cicero . .“ Von Drumann sagt er (S. 724), sein πρῶτον ψεῦδος liege in der Voreingenommenheit, die ein wissenschaftliches Resultat von vornherein ausschlieſse, (S. 725) in dem absoluten Übelwollen, mit dem er an seinen Helden herangetreten sei. Von Th. Mommsens drittem Bande R. G. (S. 728): „In subjektivster Weise sind die Strebungen und Irrungen moderner Parteikämpfe mit der Entwicklungsgeschichte des römischen Staatswesens verquickt . . Eine gewisse Neigung zum pointierten Stil und ein augenfälliges studium novarum rerum vollenden, was das einmal gefaſste Vorurteil begonnen“. Ganz trefflich ist das Citat des Asinius Pollio nach Sen. suas. VI 24 (S. 723): „Sed quando mortalium nulli virtus perfecta contigit, qua maior pars vitae atque ingenii stetit, ea iudicandum de homine est“.

45. **Aly**, Cicero. Sein Leben und seine Schriften. Berlin, Gärtner 1891. 194 S. 8. Es bedarf nicht des Lobes dieser gediegenen und auch interessant zu lesenden Biographie, in der für jeden Eingeweihten auch gründliche Forschung beteiligt ist und sich nur absichtlich hinter einer Darstellung von vollkommener Herrschaft über den Stoff verbirgt. Ganz besonders ist auch die kurze und doch alles Wesentliche treffende Analyse der Ciceronischen Schriften, z. B. aller 14 philippischen Reden, gelungen und namentlich in den Urteilen jedes Wort wohl erwogen, nur daſs bisweilen, namentlich in dem Endkapitel „Sein Wert als Schriftsteller und Mensch“, das Streben nach richtiger Mitte und die Scheu, zu entschieden zu loben, zu sehr hervortritt. Manches ist ganz vorzüglich formuliert, wie z. B. (S. 146): „ C. ist in diesem fürchterlichen Kampfe (nach der Ermordung Cäsars) fast die einzige Persönlichkeit, deren sittliche Reinheit und aufrichtige Vaterlandsliebe unbefleckt geblieben ist“. (S. 115) „Ist die Marcelliana echt, so hat sich Cicero niemals so vergessen“, vgl. A. H. S. 280. Aber gegen das Urteil (S. 130): „die Erkenntnis, daſs ein philosophisches System aus einem Grundgedanken, aus einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung erwachsen müsse, ist ihm nie gekommen“, möchte ich den Herrn Vf., abgesehen davon, daſs die Thatsache selber für Cicero fraglich ist, doch einmal hinweisen auf das Motto der Philosophie des Unbewuſsten „Spekulative Resultate nach induktiver Methode“, sowie auf die Kritik der deduktiven Methode daselbst S. 5—10 und in dem „Goldenen ABC der Philosophie“ von Steudel-Schneidewin, S. 66—69. 181 f. Und wenn A. S. 190 urteilt: „Seine gesamte Schriftstellerei ist von der Nationalitätsidee durchdrungen“, so empfinde ich mit aller Entschiedenheit vielmehr die Humanitätsidee für diesen Sauerteig der Ciceronischen Schriftstellerei: in dieser ist ja auch die Nationalitätsidee, die allerdings wenigstens als die Idee gerade der römischen Nationalität für Cicero auch ein unmittelbares, gefühlsmäſsiges Besitztum war, als Moment enthalten, aber umgekehrt hätte der humane Ge-

danke bei solcher Beruhigung an der von Natur schon gegebenen nationalen Bestimmtheit gar nicht die Kraft gewinnen können, das höchste Ziel für alles Streben, die höchste Norm für alles Urteil abzugeben.

46. **Aly,** Cicero und Drumann. Ztschr. für d. Gymn.-W. 1896 Febr.-März-Heft. Der nächst Weifsenfels am besten um Cicero verdiente Schulmann der Gegenwart nimmt dort in einer längeren trefflichen Abhandlung den Kampf gegen den Urquell des so weit verbreiteten unverständigen und ungerechten modernen Urteils über Cicero auf, gegen die Darstellung Drumanns im 5. und 6. Bande seiner „Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung“, Königsberg 1834—44. An glücklich ausgewählten und besonders drastischen typischen Fällen beweist er vollkommen überzeugend den Subjektivismus, mit dem Drumann bei der Deutung und Benutzung der Schätze seines auch von A. anerkannten riesigen Sammelfleifses zu Werke gegangen ist, die Leichtfertigkeit, mit der er aus seinen unzähligen Cicero-Citaten oft Schlüsse gezogen hat, die seiner vorgefafsten übelen Meinung entsprechen, die aber eine unbefangene Prüfung verwerfen mufs. Ich habe die Ehre, mit A. übereinzustimmen. Die Richtung seiner und meiner Untersuchung (in A. H.) ist verschieden: A. geht auf Ciceros Person aus, ich gehe von den Monumenten seines Geistes auf die Erkenntnis eines anderen Objektes, der antiken Humanität, aus. Aber meine Resultate strahlen auf Ciceros Person das gleiche günstige Licht zurück, welches A. direkt für sie gewinnt. Ich gestehe offen: ich erhoffe von unserer, Weifsenfels' und O. E. Schmidts Bundesgenossenschaft, die getrennt marschiert, aber vereint schlägt, doch einen Fortschritt in der Umwertung des Urteils der Drumann-Mommsenschen Periode über Cicero, von der ich den besten Einflufs auf die Bildung unserer Jugend zu erwarten durch die Entschiedenheit der Weifsenfelsschen und Alyschen Vorkämpferschaft noch mehr Mut als aus eigenem Vertrauen schöpfe. Nur ein übereiltes Urteil bei A., das er selbst auf Erinnerung gewifs nicht festhalten wird, mufs ich aufs entschiedenste mifsbilligen, wenn er S. 87 sagt: „Cicero sah in den philosophischen Studien nur ein Mittel zur formalen Bildung“!!! Wie tief müfste der Mann sinken, der den Inhalt der Philosophie, den Inhalt einer die Grundlage des Lebens zu gewinnen beflissenen Philosophie, in ein solches Verhältnis zu einem rein formalen Ideal setzte! Aber das Urteil ist zum Glück durchaus unrichtig; vgl. Weifsenfels C. als Sch. S. 168—226, 290—319, besonders S. 173.

47. **Weifsenfels,** Cicero als Schulschriftsteller. 313 S. 8. Leipzig, Teubner 1892. Dieses Buch, zugleich als eine Einführung des Lehrers in W.s „Ciceros phil. Schriften, Auswahl für die Schule“ 7 Hefte, 570 S., Leipzig 1891, gedacht, hat ja bei der Kritik im ganzen eine recht günstige Aufnahme, zum Teil nicht ohne den Ausdruck prinzipieller Bedenklichkeiten gefunden, aber nach Gebühr ist es in meinen Augen doch längst nicht gewürdigt. Für mein Gefühl verbirgt sich hinter der Trockenheit des schulmeisterlichen Titels e i n w i r k l i c h w u n d e r v o l l e s Buch, von unsäglich viel feinerem und entgegenkommenderem Verständnis der Individualität Ciceros als Drumann, der die plumpe fixe Idee hat, in der Eitelkeit und dem Egoismus den Schlüssel für die Gesamtpersönlichkeit Ciceros zu finden, für deren Erkenntnis er so aufserordentlich viel Material gesammelt hat, und als der grofse Theodor Mommsen es bekundet, der von seinem Cäsar so ganz einge-

nommen auch den so völlig andersartigen Persönlichkeitstypus seines geistigen Antipoden aus dem gleichen Gesichtswinkel bemifst und deshalb ihm so gar nicht gerecht werden mag. Cicero ist für sich ja nur eine einzelne Person, und als solche streng genommen kein Gegenstand der Wissenschaft, als welche καθόλου ἐστίν: aber in dieser höchst vielseitigen und aufs höchste sachverständigen Beleuchtung dieser einzelnen Person in ihrem Verhältnis zu unserer Gymnasialbildung stellt W. zugleich das ewige Ideal dar der Grundlagen und Elemente aller schönsten und edelsten Persönlichkeitsausbildung, singt er ein so herrliches hohes Lied eines vernünftigen und dem Menschenwesen angemessenen Idealismus gegen den Realismus, gegen die einseitige Verlorenheit unserer Zeit an den Politicismus und das Interesse für die Äufserlichkeiten des Lebens, speziell den „Körper des Altertums", wie ich gänzlich verwundert und aufs glücklichste betroffen war, es hinter einem so bescheidenen Schilde zu finden. Eine Grundlage für alle Einzelauffassungen in den Fragen des höheren Unterrichts hatte er schon gelegt in seinem schönen Aufsatz „Das Wesen unseres Gymnasiums", Ztschr. f. d. Gymn.-W. 1886 S. 530ff. Ich fühle, dafs ich in dem Lobe für W. sehr volltönend bin, aber das mufs sich auch einmal wieder Luft machen, wenn ich z. B. in derselben Ztschr. 1891 S. 65—83 „über die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen" mich wie in einer geistigen Cyclopenschmiede von lauter Schlägen umtönt fühlte, die alle den Nagel auf den Kopf treffen, und noch dazu in einem Thema, dem nur höchste und feinste Bildung gewachsen ist. W. hat seine gute Sache gegen die neuen Lehrpläne nicht durchgesetzt, er findet auch vielleicht bei nicht vielen Widerhall für seine Aspirationen zu gunsten des Ewig-Wahren gegen eine bestehende Zeitrichtung. Um so weniger kann ich für meine Person mit dem dankbaren Bekenntnis zurückhalten, dafs er in mir einen zujubelnden Widerhall erweckt hat, wie er stets dann am mächtigsten aufquillt, wenn man ausnahmsweise einmal statt der ewig wiedertönenden Stimmen vorgefafster unbegründeter, nachgesprochener Meinungen die Stimmen der Wahrheit zu vernehmen den Eindruck davonträgt. Um aber auch widersprechende Ansichten nicht zurückzuhalten, so ist meine ganze Buch-Darstellung der antiken Humanität ein Einspruch gegen W.s Urteil (S. v.), dafs Ciceros Briefe „für die Zwecke einer humanen Bildung sehr wenig bieten"; ferner finde ich in der an sich höchst geistvollen Entwickelung des Rhetorischen aus der natürlichen Tendenz der Sprache (S. 139—168) und in der allzu ausführlichen Besprechung des Cato maior (S. 221—244) gar zu breite Episoden. Im übrigen enthält für mein Gefühl die Schrift ein ganzes mächtiges Bündel von „Lichtstrahlen", die aus einer durchweg von treffendster Intelligenz gesättigten Darstellung emporsteigen. Dabei ist W. so wenig einseitig von der Antike eingenommen, dafs er zugleich als ein modernster Geist erscheint, der das Wesen, auch die Vorzüge, des Modernen aus dem Grunde erfafst hat. Etwas Tieferes und richtiger Beobachtetes z. B. als W.s Gedanken über den Unterschied antiker und moderner Schreibweise in dem einleitenden Kapitel „die klassische lateinische Prosa" habe ich niemals gelesen. (Ich würde nur den Gedanken hinzufügen: Die Alten geben sich ehrlich, als ob sie den jedesmaligen Stoff eben erst ad hoc logisch bemeisterten; die Neueren geben sich den Anschein, als ob sie die Beherrschung auch dieses Stoffes, wie undefinierter anderer, in den unabsehbaren Magazinen ihres Innern trügen und nur so herausschütteten, mit stetem Merken-

lassen des noch in Überfülle Lagernden. Daher der von W. hervorgehobene Unterschied der herausgearbeiteten Logik bei den Alten und der latenten Logik bei den Neueren. — Ein weifser Rabe einer durch und durch antiken Darstellungsweise ist mir kürzlich einmal begegnet in der kleinen Flugschrift „Wer rettet ein weifses Heidenkind!“ von Wilh. Küster, Berlin, F. Cronmayer, 1896. W. ist so geistesfrei, die antike Weise für musterhaft für die Jugend der Menschheit und demgemäfs auch die Jugend aller Zeiten, für die moderne Welt aber pedantisch und fremdartig zu erklären.) Ich kann, um des Raumes willen, nicht in die Versuchung fallen, von den zahllosen köstlichen Goldkörnern des Gedankens, die für meinen Geschmack bei W. aufblitzen, einzelne herauszuheben: nur drei höchst treffende ruhige Urteile will ich anführen, da sie für die meiner Monographie über die A. H. — die übrigens vor der Lektüre des W.schen Buches vollendet war — zu Grunde liegende Auffassung Ciceros mir eine höchst willkommene Bestätigung liefern: 1) die rhetorischen Werke Ciceros machen nicht nur mit den bedeutendsten römischen und griechischen Institutionen bekannt, sondern sie zeigen uns alle Elemente, welche zur antiken Humanität gehörten (S. 104, vgl. A. H. S. 24). 2) Ciceros Briefe sind zum Teil in fliegender Eile hingeworfen, und doch sind sie neben Horaz' Sermonen die ewigen Urquellen der Urbanität, wie A. W. v. Schlegel sagt (S. 201). 3) Aus einem trotz aller Schwächen edlen und liebenswürdigen Menschen haben deutsche Historiker ein wahres Scheusal gemacht, und die französischen Gelehrten lächeln mit weltmännischer Überlegenheit zu diesem verzeichneten Bilde, welches ihnen trotz aller aufgewandten Gelehrsamkeit wie von Knabenhand gezeichnet vorkommt (S. 208). Auf derselben Seite steht übrigens auch ein vortreffliches Gegenurteil gegen ein auch A. H. (S. 484) energisch zurückgewiesenes Urteil Nerrlichs, wenn W. feststellt: „Cicero gesteht ausdrücklich, dafs er nichts Verrückteres (furiosius) kenne als eine hochgesteigerte Pracht der Rede, der nichts oder nur Nichtiges zu Grunde läge“.

Hameln. Max Schneidewin.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Reifeprüfung im Hebräischen.

Die Berliner Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 hat nicht, wie das von mancher Seite gewünscht war, die Streichung des Hebräischen vom Lehrplan der Gymnasien zur Folge gehabt, vielmehr hat die Überzeugung der Schulbehörde, dafs das Gymnasium diese Vorbereitung der künftigen Theologen auf ihre Fachstudien der Universität schulde, dieses fakultative Fach ihm wie bisher belassen. Nicht ohne gute Gründe hatten selbst Freunde der hebräischen Studien diese der Universität zuweisen wollen. J. Bachmann hatte in seiner Schrift: „Es geht nicht so weiter! Der hebräische Unterricht auf dem Gymnasium. Ein zeitgemäfses Wort an unsere Unterrichtsbehörden. Berlin, Mayer und Müller. 1891.“ eine ganze Reihe von Gründen entwickelt, welche es rätlich erscheinen liefsen, dafs das Hebräische den Gymnasien genommen werde, freilich mit ihnen weit über das Ziel hinausgeschossen. Wenn die Schulbehörde sich nun doch für Beibehaltung dieses fakultativen Lehrfaches entschied, so mufs es befremden, dafs demselben in den Lehrplänen von 1892 eine so gar geringe Beachtung geschenkt worden ist. Während für das Englische auch an Gymnasien ‚Lehrziel‘ und ‚Lehraufgaben‘ festgesetzt sind, heifst es vom Hebräischen blofs auf S. 3 Anm. b: „ ... ebenso wird zur Erlernung ... des Hebräischen in je 2 Stunden von IIA bis IA Gelegenheit gegeben“, vergebens sucht man dann weiter nach einer Bestimmung über Ziel und Aufgaben dieses Unterrichts: das erweckt nicht gerade den Anschein, als ob man mit rechter Freudigkeit diesem Fache, welches Jahrhunderte lang eine ehrenvolle Stelle im Lehrplane der höheren Schulen eingenommen, seinen Platz gelassen habe, der Eindruck ist eher der, dafs man das Hebräische noch eben dulden wolle. Jedenfalls dürfte diese offizielle Behandlung dem hebräischen Unterricht nicht zu dem Aufschwunge dienlich sein, dessen er an unseren Gymnasien dringend bedarf.

Lassen uns so die ‚Lehrpläne‘ im Stich, so bezeichnet wenigstens die Ordnung der Reifeprüfung ein Lehrziel des Hebräischen. § 3, 10 nämlich heifst es: „In der hebräischen Sprache wird geläufiges Lesen, Bekanntschaft mit der Formenlehre und die Fähig-

keit erfordert, leichtere Stellen des Alten Testaments ohne erhebliche Nachhilfe ins Deutsche zu übersetzen"; dazu § 6, 2: „Diejenigen Schüler, welche sich einer Prüfung im Hebräischen unterziehen wollen, haben die deutsche Übersetzung eines leichten Abschnitts aus dem Alten Testament nebst grammatischer Erklärung zu liefern". Nach § 6, 1 ist eine mündliche Prüfung ausgeschlossen. Noch wird betreffs der Prüfungsarbeit § 8, 2 gesagt: „Für die Übersetzung aus dem Hebräischen werden zwei Stunden gewährt" und unter 4) für dieselbe das Mitbringen eines hebräischen Wörterbuchs gestattet.

Dafs eine Reifeprüfung im Hebräischen stattfinden mufs, ergiebt sich aus dem praktischen Zwecke, welchem dieser Unterricht dient. Soll derselbe dem Studenten der Theologie ermöglichen, den Vorlesungen von Anfang an mit Nutzen zu folgen, so mufs die Schule auch die Gewähr dafür bieten, dafs das Ziel erreicht worden ist. Und es liegt im Interesse der Theologie, dafs diese Prüfung recht ernst genommen wird, dafs sie nicht zu einem Scheinmanöver ausartet. Den Forderungen, welche die Prüfungsordnung aufstellt, kann man im allgemeinen nur zustimmen. Auch das Paradoxon, dafs in einer Sprache, deren Grammatik dem Abiturienten bekannt sein soll, und aus der er leichtere Stellen ohne erhebliche Nachhilfe zu übersetzen imstande sein soll, das ‚geläufige Lesen' noch besonders betont wird, erklärt sich ausreichend, nämlich aus der Eigenart der hebräischen Schrift, welche doch wohl nur wenige Schüler so fliefsend wie eine Kursivschrift lesen lernen; zu verlangen ist jedenfalls, dafs das Lesen ein richtiges ist d. h. die masoretischen Silbengesetze nicht verletzt, und dafs es ohne Stocken geschieht. Wünschenswert wäre in der Fassung der Reifeprüfungsordnung nur die Ersetzung des doch etwas sehr unbestimmten Ausdrucks ‚Bekanntschaft mit der Formenlehre' durch ‚Kenntnis der Hauptgesetze der Formenlehre' o. ä. Dafs übrigens dem Prüfling die wichtigsten syntaktischen Gesetze nicht minder bekannt sein müssen, weifs jeder Fachmann.

Wichtiger als die Formulierung des Ziels, über das im grofsen und ganzen doch wohl Übereinstimmung herrscht, erscheint uns eine Besprechung der Ordnung der hebräischen Reifeprüfung.

Da erhebt sich zunächst die Frage, wie denn in der Reifeprüfung, die nur in einer schriftlichen Arbeit besteht, das ‚geläufige Lesen' festgestellt werden soll. Es scheint fast, als liege hier in der Fassung der ‚Reifeprüfungsordnung' eine Unsicherheit vor und als habe man ursprünglich auch die mündliche Prüfung beibehalten wollen. Doch legen wir auf diesen Punkt um so geringeren Wert, als das Lesen des Textes doch wohl bei allen Schülern erreicht wird; bedeutungsvoller ist die Frage, ob denn zur Erreichung des Zweckes, die Kenntnisse des Prüflings festzustellen, überhaupt eine schriftliche Prüfung genügt. Wir meinen

Ja, allerdings nur wenn die Bestimmungen über die schriftliche Arbeit eine Abänderung erfahren.

Sehen wir von dem Lesen des Textes ab, so vermag eine mündliche Prüfung, welche die Übersetzung einer leichteren Stelle und die Erklärung der vorkommenden Formen fordert, ja nicht mehr zu erweisen als die schriftliche Arbeit. Herrscht einmal der Grundsatz, den Prüfungsapparat nach Möglichkeit zu vereinfachen, so kann man ganz wohl auch auf die mündliche Prüfung im Hebräischen verzichten. Da mufs aber auch die schriftliche Prüfung ihren Zweck wirklich erfüllen. Das kann sie jedoch nach den amtlichen Bestimmungen nicht in ausreichendem Mafse. Es mag zugegeben werden, dafs es immerhin als eine Leistung erscheint, wenn der Abiturient 4—6 Verse eines nicht schwierigen Bibeltextes (so viel dürfte im Mittel wohl gewählt werden) mit Hilfe eines Lexikons zu übersetzen und dann noch eine grammatische Erklärung zu geben imstande ist, und das alles in Entwurf und Reinschrift in 2 Stunden —, indes wie gestaltet sich die Sache in Wirklichkeit? Der Gebrauch des Lexikons, zumal wenn der Schüler das Geseniussche benutzt, bietet ihm jede irgend wie bemerkenswerte Stelle des Bibeltextes in Übersetzung und zählt auch für alle nicht zu häufigen Wörter die Bibelstellen unter genauer Angabe der für den einzelnen Vers passenden Bedeutung auf, so dafs der Prüfling im Lexikon nur nach dem betr. Bibelverse zu suchen braucht, um auch schon die Übersetzung zu haben. Dafs dazu doch immer noch eine Kenntnis der hauptsächlichen Formen nötig ist, soll nicht geleugnet werden, aber als eine selbständige Arbeit kann diese Übertragung nicht mehr gelten. Die grammatische Erklärung wird sich im allgemeinen wohl auf diejenigen Formen beschränken, in welchen keine besonderen Schwierigkeiten entgegentreten; alle vorkommenden Verbalformen — und diese kommen hauptsächlich in Betracht — kann er ohnehin nicht analysieren. Benutzt er gar ein Lexikon, welches die Verbalparadigmen enthält, so wird der Wert der gesamten Leistung völlig in Frage gestellt.

Will man die schriftliche Prüfungsarbeit zu einem wirklichen Mafsstabe des Wissens und Könnens machen, so gewähre man dem Prüfling nicht den Gebrauch des Lexikons. Das klingt freilich hart. Doch man berücksichtige noch aufser den schon geäufserten Bedenken, dafs die schriftliche Prüfung in diesem Fache auch die mündliche zu vertreten hat und in dieser würde der Schüler doch angewiesen sein auf das, was der Lehrer ihm an Hilfe darzubieten für geeignet hält. Ferner ist mit Recht schon mehrfach darauf hingewiesen worden, dafs auch für die griechische Prüfungsarbeit die Benutzung des Lexikons besser nicht gestattet würde, da dieselbe den Charakter einer unerwünschten Hilfe trägt. Und im Griechischen tritt doch noch eventuell die mündliche Prüfung ergänzend ein. Deshalb möchten wir es als

wünschenswert bezeichnen, dafs der Gebrauch des Lexikons bei der schriftlichen hebräischen Prüfung ausgeschlossen wird. Der Lehrer wird bei der Auswahl der Texte, deren Bearbeitung er vorzuschlagen hat, solche Stellen auszusuchen haben, die nicht viele dem Schüler voraussichtlich unbekannte Wörter enthalten — und das ist bei der lexikalischen Armut des Hebräischen nicht schwer. Voraussetzung freilich ist, dafs die Schule ihre Pflicht auch darin gethan hat, dafs sie eine ausreichende copia verborum hat erlernen lassen; anderseits würde der Ausschlufs des Lexikons beim Examen geradezu ein heilsamer Antrieb dafür sein und so nicht unerheblich die Freude an der Lektüre bei den späteren Fachstudien fördern. Alle Vokabeln, deren Kenntnis nicht bestimmt vorauszusetzen ist — und man kann getrost den Kreis dieser Unbekannten eher etwas zu weit ziehen —, mögen dann nebst etwaigen anderen Hilfen, wie das bei der lateinischen Prüfungsarbeit geschieht, in den der Behörde einzureichenden Textesvorschlägen angegeben werden. So wird der Schüler bei der Prüfungsarbeit allein auf das eigene Wissen in lexikalischer und grammatischer Hinsicht verwiesen und kann zeigen, wie weit dasselbe reicht, aber auch dafs er imstande ist einen leichteren Text zu verstehen und gewandt ins Deutsche zu übertragen.

Dazu bedarf es allerdings vollauf der zugebilligten beiden Stunden. Die geforderte ‚grammatische Erklärung' aber wird völlig überflüssig. Ist schon jetzt ihr Wert ein äufserst geringer und wirkt sie bei der Anfertigung der Arbeit eher als ein Hindernis, insofern sie zur Eile drängt uud in der ohnehin nur knapp bemessenen Arbeitszeit gewifs manche Flüchtigkeit in der Übersetzung des Textes verschuldet, so würde sie, wenn der Schüler ohne Hilfe des Lexikons bezw. der in ihm enthaltenen Verbalparadigmen arbeiten mufs, geradezu widersinnig sein.

Ja, wenn man eine eingehende Erklärung der Formen, namentlich der schwachen Verba, nach ihrer Entstehung fordern oder die vorkommenden syntaktischen Gesetze besprochen haben wollte, so erhielte der Schüler dadurch eine Gelegenheit seine Kenntnisse des Hebräischen zu zeigen, nur wird dazu im allgemeinen die Zeit nicht ausreichen. Dagegen eine Angabe der Formen nach Verbalstamm, Tempus, Person, Suffixformen u. s. w. braucht man wahrlich von einem Schüler nicht zu verlangen, der schon durch seine Übersetzung bewiesen hat, dafs ihm diese Formen bekannt sind. Liegt es doch im Charakter der hebräischen Formenlehre, dafs die Formen der verschiedenen Verbalstämme und Verbalklassen einander so ähnlich sehen, dafs nur eine gründliche Kenntnis der Formenlehre dieselben sicher zu unterscheiden und zu erkennen vermag. Oberflächliche und mangelhafte ‚Bekanntschaft' mit ihr wird nie imstande sein, einen hebräischen Text richtig zu verstehen und zu übertragen. Man wende auch nicht ein, dafs bei der geringen Schwierigkeit, welche

die Satzbildung des Hebräischen bietet, der Schüler sich auf das Erraten des Sinnes legen kann und von ungefähr das Richtige zu treffen vermag. Das dürfte denn doch ernstlich zu bestreiten sein. Im Gegenteil fürchte ich — und ich spreche dabei aus Erfahrung —, dafs inhaltlich bekannte Texte, wie sie die Genesis, die Psalmen, aber auch sonst die geschichtlichen Bücher in Menge gewähren, dem Schüler die Sache nicht erleichtern, sondern nicht unerheblich erschweren. Denn da kommt es begreiflicherweise gar leicht vor, dafs der Schüler, welchem die — häufig ungenaue — Luthersche Übersetzung vorschwebt, die hebräische Form nicht genügend beobachtet, Genera Verbi, Verbalstämme, Personen und Numeri unter einander verwechselt und so bei sonst ausreichendem grammatischem Wissen eine schwächere Leistung zu Tage fördert.

Wir würden also empfehlen, von der Beifügung einer ‚grammatischen Erklärung' ganz abzusehen. Verlangt man denn etwa auch im Griechischen grammatische Analysen — und das wäre bei dem heutigen Stande der grammatischen Kenntnisse unserer Primaner vielleicht gar nicht so unerhört —, ist man nicht vielmehr, und ich meine mit Recht, vollständig befriedigt, wenn der Text sachlich und sprachlich richtig verstanden ist und der Schüler die Fähigkeit erweist, die Eigenart der griechischen Diktion in der Muttersprache entsprechend wiederzugeben? Und ist denn nicht auch im Hebräischen gerade die Kenntnis der syntaktischen Gesetze vor allen erforderlich zu einer richtigen Übertragung? Mufs der Schüler nicht auch mit dem color hebraicus einigermafsen vertraut sein, um seine Aufgabe zur Zufriedenheit lösen zu können? Oder man vergleiche auch die hebräische Prüfungsaufgabe mit der französischen. Ist es nicht eine schwierigere Forderung, die an den Schüler gestellt wird, wenn von ihm verlangt wird, dafs er nach knapp dreijährigem Unterricht einen hebräischen Text mit seiner von unseren Sprachgesetzen so gänzlich abweichenden Syntax übersetzen soll, als wenn er aus einer Sprache, die doch im grofsen und ganzen von der deutschen Sprachweise so wenig abweicht und mit der er sich fast während seiner ganzen Gymnasialzeit mündlich und schriftlich beschäftigt hat, einen doch gewifs auch nicht schwierigen Abschnitt übertragen soll?

Beweist die Arbeit, dafs der Prüfling imstande war, die vorgelegte Textstelle im wesentlichen richtig zu übersetzen, so hat er gezeigt, dafs er ausreichende Kenntnisse in der hebräischen Grammatik besitzt und auch die nötige Übung im Übersetzen sich angeeignet hat, und das ist doch wohl das Ziel, welches dem hebräischen Unterricht gesteckt ist. Dafs derselbe aufserdem eine gute Grundlage zu legen hat in dem Verständnis der Formen d. h. in der Erkenntnis der Gesetze ihrer Entstehung — ohne welche er später irgendwie vom Regelmäfsigen ab-

weichenden Formen ratlos gegenüberstehen würde —, gehört nicht hierher.

Wenn man so nur die Übersetzung eines hebräischen Textes forderte, so gewänne man auch den Vorteil, diesen selbst etwas umfangreicher auswählen zu können; das würde der Sicherheit der Beurteilung nur zu gute kommen.

Ähnliche Gedanken über die hebräische Reifeprüfung wie die hier entwickelten mögen sich schon manchem Fachgenossen aufgedrängt haben. Der Unterzeichnete wollte mit seinen Bedenken und Wünschen um so weniger zurückhalten, als ihm die Stellung dieses Unterrichtsfaches am Gymnasium, auch noch nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne, ernstlich gefährdet erscheint. Einstweilen ist es ja noch neben dem Englischen geduldet. Dafs die Mehrzahl der Schüler der oberen Klassen sich das letztgenannte Fach wählt, wer wollte sich darüber wundern? Unterstützt doch unsere praktisch gerichtete Zeit das Streben nach Kenntnissen, die praktisch genützt werden können, das wissenschaftliche Interesse mufs natürlich zurückstehen und gar die Sprachstudien erfreuen sich nur noch einer geringen Beliebtheit. So bleiben denn für das Hebräische nur die künftigen Theologen. Aber leistet an ihnen, denen das Gymnasium sich heute noch verpflichtet fühlt diesen Unterricht zu erteilen, die Schule auch wirklich, was von ihr verlangt wird? Die Universitätslehrer klagen Stein und Bein über die geringen hebräischen Kenntnisse der Studenten. Dafs die Gründe für diese unzureichenden Leistungen gar mancherlei Art sind, darüber hat Unterzeichneter vor fünf Jahren sich in den Neuen Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1892, II S. 191—211 ausgelassen. Besser ist es seitdem nicht geworden. Immerhin wäre schon viel erreicht, wenn die Reifeprüfung auch in diesem Fache ihren Zweck erfüllte. Ist die mündliche Prüfung nun einmal ausgeschlossen, so gestalte man wenigstens die schriftliche Prüfungsarbeit zu einer wirklichen Leistung.

Ohlau. P. Dörwald.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von **Karl Kehrbach.** Jahrg. VII Heft 1 (Bayernheft). Mit drei Abbildungen. Berlin 1897, A. Hofmann u. Comp.

Neben schätzenswerten Werken über Geschichte und Theorie unsres Erziehungswesens kam bisher die Schilderung der jeweiligen Schulzustände nicht völlig zu ihrem Rechte. Es ist erfreulich, dafs diesem fühlbaren Mangel neuerdings soweit durch die monumenta Germaniae paedagogica überhaupt, als insbesondere durch Bilder aus der Vergangenheit unserer Schulen abgeholfen werden soll. Dies geschieht namentlich durch die den Monumenten angeschlossenen Mitteilungen, welche sich in dem oben bezeichneten Hefte mit der bayerischen Schulgeschichte beschäftigen. Dafs solche Mitteilungen landschaftlich zusammengefafst werden, scheint mir um der Klarheit und des Zusammenhanges willen sehr zweckmäfsig. Unser Heft bietet zunächst das ziemlich abfällige Urteil des auch sonst in der Scholastik genannten Propstes Gerhoch von Reichersberg über die Augsburger Schulfeste im XIII. Jahrhundert; dann drei Abbildungen aus dem Unterrichtsverkehr zwischen Lehrern und Schülern, alten Schriften und Bildwerken entnommen, beides von dem Professor Joseph Brach aus München. Lehrreicher noch erscheint der Aufsatz des Professors S. Günther, den wir schon aus Bd. III der Monumenta als den Geschichtsschreiber des mathematischen Unterrichts im Mittelalter kennen, über den geographischen Unterricht an einer Nürnberger Mittelschule vor Melanchthon; woraus sich ergiebt, dafs schon lange vor Comenius die stete Verbindung des Sprach- und Sachunterrichts durch Cochlaeus (= Dobeneck aus Wendelstein) vorgeschrieben und geübt war. Von besonderem Werte ist der Streifzug durch die Schulen Münchens zur Zeit der Schulhalterzunft im 17. und 18. Jahrh. von dem Realschuldirektor Marschall, ein treues, aber sehr trauriges Bild von der damaligen Lage der Lehrer. Aus der Aufklärungszeit erzählt der Aufsatz des Herrn Thalhofer über den Direktor Schneller, der unter dem Einflufs A. H. Franckes, Basedows, Felbigers mit höchst ehrenwertem Streben und unter unsäglichen Schwierigkeiten bemüht war, das Schulwesen in Dillingen ange-

messen einzurichten und namentlich eine Normalschule zu begründen, freilich nicht mit dauerndem Erfolge. Hohe Anerkennung verdient seine Fürsorge für die sittlich religiöse Erziehung der Jugend und für Milde der Zucht. Aus dem Übrigen möchte ich noch hervorheben, dafs die dreizehnte Hauptversammlung des bayerischen Volksschulvereins 1896 sich eine reichhaltige pädagogisch-geschichtliche Ausstellung zugesellt hat, in welcher neben älteren Urkunden und theoretischen Werken frühere Lehrmittel, Fibeln, Elementarbücher, Schriften zum Unterricht in der deutschen Sprache, Rechenbücher, sogar eine Rechenmaschine des 17. Jahrhunderts, Karten und Geschichtstabellen, meist aus Bayern stammend, ausgelegt waren. Ich trete dem Berichterstatter Herrn Heugenmoser darin ganz bei, dafs solche Anschauungen die Teilnahme der Lehrerwelt für schulgeschichtliche Erscheinungen beleben und befruchten werden. Wenn heutzutage sogar Postmuseen eingerichtet werden, so wird ein pädagogisch-historisches Museum, dessen Gründung in Bayern in Aussicht steht, wohl auf gleiche Unterstützung Anspruch haben.

Halle a. S. W. Schrader.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Zweite, umgearbeitete und sehr erweiterte Auflage. Band II. Leipzig 1897, Veit u. Comp. 726 S. 8. 14 M.

Auch der vorliegende zweite Band von Paulsens bekanntem Buche, der die Geschichte des gelehrten Unterrichts im Zeichen des Neuhumanismus (1740—1892) behandelt, ist im Verhältnis zu dem entsprechenden Teil der ersten, einbändigen Auflage durch eine Fülle neuen Stoffes sehr bedeutend erweitert, und im Zusammenhang mit dieser Erweiterung auch die Ausführung im ganzen und im einzelnen durchweg erneuert. Noch viel mehr als im ersten Bande standen dem Verfasser für die hier in Betracht kommende Zeit selbstbiographische Mitteilungen hervorragender Männer aus ihrer Jugendzeit oder ihrer schulmännischen Thätigkeit, im Falle sie Schulmänner waren, zu Gebote, und der Verfasser bemüht sich mit Erfolg, durch reichliche, meist wörtlich getreue Verwertung dieser, durch sonstige Mitteilungen aus dem Schulleben, durch Schilderungen berühmter Schulen, durch Charakter- und Lebensbilder hervorragender Gelehrten und Schulmänner, durch fleifsige Sammlung und Verwendung auch des aktenmäfsigen Materials und der zahlreichen bald gröfseren, bald kleineren Monographieen über die Geschichte einzelner Schulen und Anstalten ein höchst lehrreiches Bild von der Entwicklung des Gelehrtenschulwesens zu zeichnen, insbesondere die Beziehungen des gelehrten Unterrichts zum Gesamtleben im Gebiet der gelehrten Bildung, das Ideal der gelehrten Bildung in seinen verschiedenen Gestalten je nach dem Wesen der Zeit, die Unterrichtsziele, die zur Erreichung dieser

angewandten Mittel und die Einrichtungen zu schildern, in denen man diese Bestrebungen zu verwirklichen suchte.

Die Grundanschauung freilich ist auch in dieser zweiten Auflage dieselbe wie in der ersten, 1885 erschienenen. Dies zeigt sich besonders in den neu hinzugekommenen Teilen, welche sich mit der Entwicklung des gelehrten Unterrichts seit den Lehrplänen von 1892 beschäftigen, und in der schon in der ersten Auflage befindlichen, in dieser zweiten Auflage etwas veränderten, erweiterten und in Anbetracht des heftigen Widerspruchs, den sie nach dem Erscheinen der ersten Auflage hervorrief, auch da und dort schärfer gefaſsten „Schluſsbetrachtung“ über die Zukunft des gelehrten Unterrichts. Der Verfasser verwahrt sich entschieden dagegen, als ein Gegner der humanistischen Bildung und der klassischen Studien angesehen zu werden; er weiſs den Geist und die Werke des klassischen Altertums, vor allem die Werke des griechischen Geistes wohl zu schätzen; er ist überzeugt, daſs jederzeit der Schwerpunkt eines auf allgemeine Bildung abzielenden Unterrichts in den sprachlich-historischen, den historischen und philosophischen, nicht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern liegen muſs, da eine sichere Orientierung in der geistig-geschichtlichen Welt das Hauptstück der allgemeinen Bildung ist und alle Zeit bleiben wird; auch leugnet er nicht, daſs der Unterricht in den alten Sprachen und in der alten Litteratur, der so lange Zeit die Grundlage unserer gelehrten Bildung ausgemacht hat, auch heute noch Hervorragendes für die Jugendbildung, namentlich nach der geistig-geschichtlichen Seite leisten kann, wofern ihm nur der nötige Raum gewährt wird, daſs vor allem sprachlich-logische Schulung, ästhetisch-litterarische Bildung, Verständnis für die Einheit geistig-geschichtlichen Lebens, endlich ethisch-humane Bildung aus dem klassischen Unterricht gewonnen wird. Nur fügt er sofort diesen Zugeständnissen die zwei Einschränkungen hinzu: erstens, daſs der Erfolg des klassischen Altertums nicht regelmäſsig und notwendig eintrete, und zweitens, daſs formale und humane Bildung nicht ausschlieſslich durch ihn gewonnen werden könne, ja daſs es heutzutage Bildungsmittel gebe, mit denen, wie die Dinge liegen, bei manchen Naturen mehr erreicht werden möge, und er wünscht eine Schule, in der der humanistische Unterricht auch im Mittelpunkt stände, aber sich vor allem auf das Deutsche stützte, in der wenigstens die griechische Sprache nicht mehr gelehrt, die Werke der griechischen Litteratur den Schülern aber in Übersetzungen zugänglich gemacht und auch dem philosophischen Unterricht mehr Beachtung zu teil würde. Es würde zu weit führen, die Erörterungen des Verfassers und ihre Begründung bis ins Einzelne sowie die zahlreichen Entgegnungen, die sie schon früher hervorgerufen haben, zu wiederholen. Es sei nur so viel gesagt, daſs dem Ref. das Urteil des Verf.s über den Erfolg des jetzigen Gymnasialunterrichts

zu hart und auch manches seiner sonstigen gelegentlichen Urteile (z. B. S. 674 und 650 f., dafs die Philologie die Neigung zum Quietismus, zu Rechthaberei und unberechtigter Polemik begünstige) zu schroff zu sein scheint. Aber so sehr man auch in diesen, besonders aber in den Hauptfragen von dem Verf. abweicht, so mufs man ihm doch für die reiche Belehrung und Anregung, die diese Abschnitte wie das ganze Werk gewähren, dankbar sein.

Freiburg i. B. L. Zürn.

A. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. Mit einem Anhang: 1) G. Schimmelpfeng, Über Internatserziehung; 2) L. Kotelmann, Über Schulgesundheitspflege. München 1895, C. H. Beck. VII u. 397 S. gr. 8. 7 M. (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen II 2.)

Die Gliederung des Baumeisterschen Werkes ist so angelegt, dafs der erste Band in seinen beiden Abteilungen die historisch-deskriptive Grundlage: Geschichte der Erziehung und des höheren Schulwesens und: Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens bietet, der zweite Band die systematische Darlegung enthält, der dritte und vierte die spezielle Didaktik und Methodik behandeln. Die systematische Mittelpartie zerfällt wieder in die „Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik", welche an Wendelin Toischer, Professor am ersten deutschen Gymnasium in Prag-Neustadt, ihren Bearbeiter gefunden hat, ferner die vorliegende „Praktische Pädagogik" von A. Matthias, nebst ihrem Anhange, und die von W. Fries verfafste Schrift: „Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt". Es soll somit der höhere Lehrbetrieb zuvörderst in Rücksicht seiner Prinzipien, sodann in seiner Durchführung behandelt und schliefslich der Zugang zu demselben gewiesen werden. In dem Programme des ganzen Unternehmens („Zur allgemeinen Einleitung" Bd. I S. VIII f.) charakterisiert Baumeister das Verhältnis des theoretischen und praktischen Teiles dahin, dafs der erstere demjenigen gerecht zu werden habe, was „in den allgemeinen Veranstaltungen auf Verstandesgründen beruht", im letzten dagegen das künstlerische Element, das im Lehren und Erziehen liegt und bei den Anwendungen der allgemeinen Regel leiten soll, zur Geltung zu bringen sei, wobei sich beide etwa wie „die Zeichnung eines Schattenrisses zu den plastischen Formen eines Reliefbildes" verhalten möchten.

Wenn gemeinhin die Ausführung hinter dem Programme zurückbleibt, kann hier das Gegenteil eingeräumt werden: Toischer giebt mehr als einen Schattenrifs, und Matthias weifs das künstlerisch-technische Element bis an die Schwelle des theoretischen zu führen. In Toischers Buch ist auf beschränktem Raume aufserordentlich viel zusammengefafst und werden allenthalben

Ausblicke auf die Praxis gegeben; die systematischen Tragbalken kann man durch das Ganze wohl verfolgen, ohne dafs sie sich als Schematismus aufdrängen. Die Vorarbeiten, die sich besonders für die Partie über den Unterricht darboten, sind mit Sorgfalt benutzt; in dem Abschnitte über die Zucht ist angezogen, was Herbart, seine Schule und die Praktiker verschiedener Richtungen bieten; aber die Organisation dieses Stoffes ist ganz des Verfassers Verdienst. Wenn er die Zucht „als Eingliederung und Überlieferung" behandelt mit Rücksicht auf Familie, Schule, gesellschaftliche Verbände, Volk, Staat, Kirche und Menschheit (S. 144 bis 160), so geht er über die Vorgänger weit hinaus, welche teils in dem individualistischen Gesichtskreise befangen bleiben, teils, wo sie diesen überschreiten, ins Vage und Rhetorische verfallen. Toischer fafst die Sitte und Ordnung realistisch als haltende und tragende Macht, der sich die Jugend zu konformieren hat: *Serva ordinem et ordo te servabit*; dieser Ausspruch St. Bernhards (nicht Benedicts, wie T. S. 158 angiebt), zurückgehend auf des Siraciden Wort: *Si volueris mandata servare, conservabunt te* (Eccli. 15, 16), bilden den Text der hier vorgetragenen Lehre von Zucht.

Die Vorzüge von Matthias' „Praktischer Pädagogik" liegen in anderer Richtung. Sie schöpft aus dem Vollen und kann das Individuelle mehr zur Geltung kommen lassen. Eigene reiche Erfahrung ist geschickt mit Lesefrüchten verwebt, und es sind gute Bücher, aus denen sie stammen: der Altmeister Wiese ist mit Recht oft angeführt, nächst ihm Wilhelm Münch, Oskar Jäger, R. Hildebrand u. a.; auch auf einen Volksschulpädagogen bester Art greift Matthias mehrmals zurück, auf Overberg. Die Sprache ist frisch, manchmal von Humor gewürzt; es liefse sich eine Reihe von trefflichen Schlagworten aus dem Buche zusammenstellen. Dasselbe soll offenbar die eingefleischten Praktiker dafür gewinnen, über ihr Thun nachzudenken und sie damit für die mannigfaltigen Weisungen, die ihnen Pädagogik und Didaktik zu geben vermögen, empfänglich machen. — Es ist an Matthias' Darlegungen getadelt worden, dafs sie nicht auf süddeutsche Schulverhältnisse Rücksicht nehmen. Wir möchten darin einen geringen Mangel sehen; der ganzen Mannigfaltigkeit der Praxis kann doch keine Darstellung genugthun, der Leser mufs immer die Applikation selbst vornehmen und dabei modifizierend verfahren. Die günstige Aufnahme, welche das Buch bei einem hervorragenden österreichischen Schulmann, dem Landesschulinspektor Huemer in Wien gefunden hat (dem Rez. der österr. Gymn.-Ztschr.), zeigt, dafs die Berücksichtigung der verschiedenen Verhältnisse nicht so unerläfslich ist; Farbenfrische ist mehr wert als die Menge der Farbentöpfe. — Dafs der Leser bei dem kontroversen Charakter vieler der in dem Buche berührten Punkte manchmal dem Verfasser nicht zustimmen wird, weifs dieser selbst am besten; ja er freut sich, dafs seine Ansichten auch Widerspruch hervorrufen werden,

und bemerkt witzig: „Mag das sein! Man kommt durch kräftigen Satz und Gegensatz weiter als mit vorsichtigen Mittelsätzen, die wegen ihrer Doppelseitigkeit unangreifbar und ungreifbar sind wie die Null in der Zahlenreihe" (S. 7).

Der Theorie ist Matthias nicht abgekehrt, wenn er auch abweist, was „als Ausflufs eines bestimmten beengenden Systems" angesehen werden kann (S. 3). Einzelne Paragraphen, besonders über die Aufmerksamkeit (S. 111—117), in denen die vorausgegangenen didaktischen Weisungen sehr zweckmäfsig zusammengefafst werden, enthalten manchen für die allgemeine Didaktik wertvollen Gedanken. Ein Lehrstück der theoretischen Pädagogik: die Theorie der Formalstufen, wie sie die Herbart-Zillersche Schule aufgestellt hat, nimmt der Verfasser in vollem Umfange auf (S. 93—105). Das darin sich aussprechende Bestreben, der Theorie genugzuthun, ist zu billigen, aber gerade diese Konformation an die Theorie ist nicht glücklich; denn jenes Lehrstück ist selbst einer Verbesserung bedürftig, die es der Praxis annähert. Toischer giebt ganz richtig an, dafs der wirkliche Gehalt der Formalstufen, als welche Herbart bezeichnet: Klarheit, Assoziation, System, Methode, kein andrer ist als die längst bekannte Reihe: Anschauen, Denken, Anwenden (Toischer S. 86; vgl. S. 119), und Matthias hätte auf Grund der jenem vorliegenden Hilfsmittel den gleichen Einblick in die Sache gewinnen können. In jenen Formalstufen ist Logisches und Psychologisches ineinander geschoben, und Matthias verfällt auch anderwärts in den Fehler, beide Seiten nicht zu scheiden. In dem Paragraphen: „Darstellung allgemeiner Sätze" (S. 49—51) mufste von Synthesis und Analysis im Sinne der Logik die Rede sein und neben der — allein empfohlenen — induktiven Methode auch die deduktive zur Geltung kommen, die im Unterrichte wie in der Wissenschaft die höchste Leistung ist. Die von Matthias mehrfach angezogene „Methodenlehre" von Regener reicht freilich nicht aus, um hier klare und feste Grundlinien zu gewinnen. Auch hier wäre zu wünschen gewesen, dafs der Verf. Toischers Arbeit schon hätte benutzen können, welche die einschlägigen Begriffe exakt darlegt (S. 89 f.), oder dafs er deren Vorläufer gebührend herangezogen hätte. Die geklärte Theorie liegt der Praxis immer näher als die tastende, denn bei jener ist Anschauen, Denken und Anwenden von vorn herein gleichmäfsig veranschlagt.

Matthias' Werk hätte viel gewonnen, wenn das philosophische Element, das als Hinterlage bei keiner Erörterung von pädagogisch-didaktischen Fragen entbehrt werden kann, die Bewertung gefunden hätte, die ihm Baumeister in der allgemeinen Einleitung und Fries in seiner Darstellung der „Vorbildung der Lehrer" (s. besonders S. 8—10 u. 137 f.) angedeihen lassen. Letzterer giebt in erster Linie dem historischen und praktischen Gesichtspunkte Raum, und in der Vollständigkeit der einschlägigen Angaben liegt ein

Hauptverdienst seines Buches; aber es schwebt ihm doch durchweg eine in philosophischen Studien begründete Lehrerbildung vor, und damit kommt auch in seine praktischen Anweisungen ein theoretischer Zug, der ihren Wert nur erhöhen kann.

Die im Anhange zu Matthias' „Praktischer Pädagogik" gegebene Abhandlung über Internatserziehung von G. Schimmelpfeng fufst auf der eigenen Praxis des Verf.s und bietet viel Lehrreiches. Vermissen kann man die Rücksicht auf die katholischen Internate, die an Zahl und Alter die hier nur in Betracht gezogenen protestantischen weitaus übertreffen. Hier wäre der Anschlufs an den Vorgang der Kehrbachschen Monumenta Germaniae Paedagogica, welche die Konfessionen paritätisch behandeln, wünschenswert gewesen. — Die „Schulgesundheitspflege" von L. Kotelmann fafst das reiche Material dieser jungen Disziplin in gedrängter Darstellung zusammen und ist ganz geeignet, das Interesse für den wichtigen Gegenstand bei den Vertretern der höheren Schulen wachzurufen.

Prag. O. Willmann.

Emil Kraepelin, Zur Hygiene der Arbeit. Jena 1896, Gustav Fischer. 30 S. 8. 0,60 M.

Der Heidelberger Professor der Psychiatrie Dr. E. Kraepelin versucht in diesem auf der Berliner Gewerbeausstellung gehaltenen Vortrage allgemeine Grundsätze für die zweckmäfsigste Gestaltung der Arbeit zu gewinnen. Es soll nur ein flüchtiger Ausblick in das weite, neu erschlossene Forschungsgebiet sein; aber dieser kurze Ausblick bietet so viel Anregung auch für Schulmänner, dafs wir uns nur mit lebhaftestem Interesse den gehaltvollen Erörterungen zuwenden müssen. Dafs K. an zahlreichen wichtigen Punkten die Antwort noch schuldig bleibt, sagt er selbst. Das Feld, auf das er sich forschend begiebt, ist eben verhältnismäfsig wenig bearbeitet; an manchen Stellen zeigen sich noch ungeahnte Schwierigkeiten, da die Versuche, in die Tiefen menschlichen Seelenlebens einzudringen, nicht immer ganz leicht zu machen sind. Für die Schule sind besonders die Fragen von grofsem Interesse, welches Mafs geistiger und körperlicher Arbeit (Turnen, Bewegungsspiele, Ausflüge etc.!) wir zu ertragen vermögen, wo die Gefahren der Überarbeitung beginnen, wie wir imstande sind ihnen zu begegnen. Zur Messung geistiger Leistungsfähigkeit hat sich K. vorzugsweise fortlaufender einfacher Rechen- und Lernaufgaben, zur Prüfung der Muskelarbeit regelmäfsiger Hebungen von Gewichten bedient und hat dadurch einzelne wichtige Beziehungen zwischen Leistungsfähigkeit und Arbeitsbedingungen festgestellt und eine Grundlage für die Hygiene der Arbeit gewonnen. Im Kampfe gegen Ermüdung, gegen den Verbrauch der Kräftevorräte sucht er geeignete Mittel zu gewinnen. Arbeit erzeugt Zerfallstoffe, diese wirken giftig auf Gewebe des Körpers, verändern sie

und setzen ihre Arbeitskraft herab. Leicht ist nun die Auswaschung der verhängnisvollen Stoffe, weit schwieriger der Ersatz zerstörter Gewebe und Kräftevorräte. Leichter hinwiederum sind alle Forschungen bei Muskelarbeit, bei weitem nicht so leicht bei geistiger Thätigkeit, bei Verschlechterung geistiger Leistungen, Zerstreutheit, Abspannung, Verflachung des Gedankengangs, bei gegenseitigen Ermüdungswirkungen der einzelnen Geistesthätigkeiten; denn die Gröfse der Ermüdung hängt von Art und Dauer der Arbeit, von besonderen Eigenschaften des Arbeiters ab. Dafs geistige Getränke bedenklich wirken, sollten alle Studierenden berücksichtigen. Dafs Ruhe auch hier die erste Bürgerpflicht ist, sollte immer bedacht werden; vor allem kommt es an auf richtige Verteilung derselben; erst kürzere, später längere Pausen sind das Beste; zu berücksichtigen ist, dafs Ruhe nicht nur Erholung, sondern auch Unterbrechung ist, dafs kürzere Pausen deshalb vielfach günstiger zu wirken scheinen als längere. Beträgt die Ruhe mehr als 10—15 Minuten, so ist es schwerer, sich wieder in Arbeit hineinzufinden. — Auch über Schlaf und Art der Nahrungsaufnahme zum Ersatz verbrauchter Arbeitskraft erhalten wir Winke. Und auch darüber, wie geschickte Arbeitsübung der Ermüdung entgegenwirkt und über die Menge und Einteilung der täglichen Arbeit, zweckmäfsige Verteilung der Mahlzeiten, Ausfüllung der Ruhepausen und Art der Erholung — kurz eine ganze Anzahl praktischer Winke und Anregungen, die uns aufmerksam machen müssen, ob wir mit unserm Turnbetrieb auf richtigem Wege uns befinden, ob nicht vielfach, was Erholung sein soll, neue schwierige Arbeit ist. Wenn es richtig ist, was K. entdeckt hat, dafs ein zweistündiger Spaziergang die geistige Leistungsfähigkeit in demselben Mafse herabsetzt wie einstündiges Addieren, so müssen wir doch bedenklich werden gegen manche Forderung rabiater Körperpfleger und moderner Körperkultur, die zwischen geistiger Arbeit allerhand mafslose körperliche Allotria anfügen will.

Düsseldorf. Ad. Matthias.

---

1) W. Bornemann, Melanchthon als Schulmann. Magdeburg 1897, Creutzsche Buchhandlung (R. u. M. Kretschmann). 26 S. 8. 0,50 M.

Es gilt dem Verf., den Lesern die Bedeutung Melanchthons für das Schulwesen Deutschlands und seine persönliche Thätigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik zu vergegenwärtigen. M. hat ein neues Erziehungsideal aufgestellt, er hat in diesem Erziehungsideal das evangelisch-religiöse Element, das humanistisch-klassische Element und die Realien zu einer organischen Einheit verbunden, er hat als berufenen Leiter des Schulwesens nicht die Kirche, sondern die weltliche Obrigkeit anerkannt und in Thätigkeit gesetzt. Die Grundgedanken seines Programms finden wir schon in der Antrittsrede de corrigendis adolescentiae studiis, mit der er 1518 sein Wittenberger Lehramt eröffnete,

M. hat sie 42 Jahre lang vertreten. In seiner Person als praeceptor Germaniae stellte er sozusagen das Kultusministerium für die meisten deutschen Länder dar, ja weit darüber hinaus reichte seine Wirksamkeit. Zur Durchführung seiner Absichten gab er eine grofse Anzahl Schriftsteller des Altertums heraus und befreite so die deutschen Schulen von den Ausgaben italienischer und griechischer Verfasser, schrieb eine lateinische und griechische Grammatik, Lehrbücher der Geographie, der Dialektik, Ethik und Rhetorik, wie der Physik, Anthropologie und Psychologie. Zwar entnahm er fast ausschliefslich den Inhalt seiner Lehrbücher den Schriftstellern des Altertums, sie waren ihm die lautersten Quellen für Wissenschaft und Praxis, aber in dieser Einseitigkeit vollzog er die Lösung der Wissenschaften von den Fesseln der geistlosen Scholastik und lehrte da von neuem einsetzen, wo das Mittelalter abgelenkt war. Unter einem glücklichen Sterne war M. in seinen Knabenjahren zu dem geschichtlichen Berufe herangewachsen, die geistige Frühreife wurde ihm nicht zum Schaden, im Alter von 21 Jahren trat er die Professur in Wittenberg an, Privatunterricht und Pensionäre nahmen ihn viele Jahre in Anspruch, er hat die Leiden des Schulmeisterlebens gründlich kennen gelernt, und doch behielt er die Freudigkeit zu seiner hohen und heiligen Aufgabe bis ans Lebensende. Viele hat er arbeiten gelehrt und mit lebenskräftigen Idealen erfüllt. Durch die Organisation des höheren Schulwesens im evangelisch-humanistischen Sinne hat er die Bildung unseres Volkes bis in die Gegenwart beeinflufst.

Die Rede Bornemanns macht nach Inhalt und Form einen recht gefälligen Eindruck. Wer so mit Begeisterung geschrieben hat, kann gewifs sein, auch in den Lesern Begeisterung zu erwecken.

2) **Paul Mehlhorn, Die Bibel, ihr Inhalt und geschichtlicher Boden.** Vierte, teilweise umgearbeitete Auflage. Leipzig 1897, Verlag von Joh. Barth. 76 S. 8. 1 M.

In dieser Zeitschrift XLIV S. 303—305 habe ich den Leitfaden eingehend besprochen; ich freue mich, dafs der Verf. nun die vierte Auflage hat erscheinen lassen können. Was Verf. in seiner Vorrede verspricht: in formeller Beziehung möglichste Knappheit, Klarheit und Übersichtlichkeit, in methodischer strenge Einhaltung eines geschichtlichen Entwickelungsganges und besonnene, aber unbefangene Benutzung der Ergebnisse der neueren Bibelforschung, hat er voll und ganz gehalten, auch die neueste Auflage zeugt in den Änderungen, die der Verf. besonders im Anhange seines Buches vorgenommen, davon, dafs er mit den wissenschaftlichen Ergebnissen der Gegenwart Schritt hält. Feinheit der Sprache, Klarheit der Darstellung, mafsvolle Behandlung des Stoffes, Freiheit des Urteils sind auch dieser Auflage eigen. Das Buch scheidet sich in zwei Teile, der erste behandelt auf 40 Seiten den Alten Bund, der zweite den Neuen Bund S. 40—76. In der Darstellung

des ersten Teiles erscheinen die heiligen Schriften als das, was sie sind, als Erzeugnisse des Volkslebens. Verf. hat ein ganz besonderes Geschick, mit wenigen und knappen Worten für die kritischen Fragen, welche die Bibelforschung aufgeworfen, Teilnahme hervorzurufen und die Urteilskraft der Leser in Thätigkeit zu versetzen. Im zweiten Teile zwingt der Stoff zu einer andern Ordnung; nach einer Übersicht über die Geschichte Israels bis zur Zeit Hadrians giebt er eine Darstellung des religiösen Parteiwesens in Palästina und des Judentums in der Zerstreuung, um dann zur Geschichte Jesu, der ersten Christengemeinde und der Apostel überzugehen. In die Lebensabrisse derselben ist ihre litterarische Thätigkeit verwoben. Hieran fügt sich die Geschichte der Entstehung der Evangelien und eine Übersicht der in dem nachapostolischen Zeitalter entstandenen, in den Kanon aufgenommenen Denkmäler. Die Gründung der katholischen Kirche schliefst das Ganze ab.

Ich kann das Buch auch in der neuen Auflage durchaus empfehlen.

Stettin. Anton Jonas.

Rudolf Kleinpaul, Das Fremdwort im Deutschen. Leipzig 1896, (Sammlung Göschen). 176 S. kl. 8. 0,80 M.

Ein ebenso geistreiches als gelehrtes Büchlein, das wir allen Fremdwörter-Jägern zum Studium angelegentlichst empfehlen. Sie können daraus lernen: erstens, dafs man eine Laterne haben mufs, um Fremdwörter zu jagen; zweitens, dafs es im Deutschen viel mehr Fremdwörter giebt, als man glaubt; drittens, dafs manches deutsch klingende Wort ein fremdes, manches fremd klingende Wort ein deutsches ist; viertens, dafs wir, wenn wir auf Schärfe, Kraft und Farbe des Ausdrucks nicht verzichten wollen, ohne Fremdwörter schwerlich auskommen werden; fünftens, dafs viele sogenannte Verdeutschungen nichts als Surrogate oder gar sprachwidrige Künsteleien sind.

„Das Deutsche ist eine Mischsprache wie das Englische oder das Portugiesische, das allein 2000 brasilische Worte hat; das Bewufstsein davon drückt viele. Und doch ist die Angliederung von Fremdwörtern nicht immer ein Zeichen der Armut und der Schwäche, sondern auch ein Ausdruck einer hervorragenden Weltstellung und eine natürliche Folge des Verkehrs, der täglich neue Produkte und Waren auf den Markt wirft. Zunächst beweist sie, dafs wir viel herumgekommen und vielerlei Gäste bei uns gewesen sind; und dafs wir in der Fremde etwas gelernt und angenommen haben. Wir sind kein Winkelvolk; wir leben nicht von der Welt abgeschlossen in einem Thale wie die Republik Andorra. Wir sind das Herz Europas. Das Deutschtum fliegt über die Erde dahin, die schwarz-weifs-rote Flagge weht sieghaft von Pol zu Pol,

und unsere alte Sprache gleicht einem mächtigen, von unzähligen Nebenflüssen und Wildbächen geschwellten Strome".

„Es ist ein Kampf gegen die Fremdwörter entbrannt, der bei den elenden Zuständen des Mittelalters nur zuviel Berechtigung, auch bereits Erfolge aufzuweisen und manchen unnützen Ausdruck aus der Mode gebracht hat, aber leider, unserer Vergangenheit wegen, im grofsen und ganzen aussichtslos, in gewissen Fällen auch nicht wünschenswert ist. Um ihn siegreich durchzuführen, müfsten wir die Ketten zerreifsen, mit denen wir an den Himmel geschlossen sind, und die Kultur rückgängig machen, deren Wohlthaten wir geniefsen. Was ist denn daran deutsch! — Wir wiegen uns in seltsamen Illusionen. Unzählige gute Dinge, Erzeugnisse des Bodens und der Kunst, Früchte, Pflanzen, Ämter und Heilige, nachweislich fremd, halten wir für deutsch, weil sie seit unvordenklichen Zeiten eingeführt worden sind und bei uns gedeihen. Alle diese Dinge müfsten wir eigentlich hinauswerfen, weil sie fremd sind, so gut wie die Griechen, die Rauch für Tabak sagen, oder wie die Päpste, die eine Tabaksfabrik *Officina Nicotianis foliis elaborandis* tauften. Wir sprechen allenfalls von einem guten oder schlechten Kraute; sonst hat höchstens noch der Kautabak, den die Norddeutschen Primke oder Prümke d. h. Pfläumchen nennen, einen etwas deutschen Namen. Aber wozu der Lärm? —"

„Fremde Worte lernen und das Ausland nachäffen, ist zweierlei; wenn man neue Begriffe einheimsen kann, so ist das ein Glück. Ein Name für eine unbekannte Sache bedeutet immer eine Bereicherung des Wissens, er ist wie ein kleines Geschenk; darauf, dafs man sich dergleichen aneignet, beruht zum guten Teil das Bildende des Reisens und des Umgangs mit Menschen. Es ist gewifs auch keine Schande, sich in einer fremden Sprache ausdrücken zu können; das Vorurteil, dafs Fremdwörter von Bildung zeugen, nicht völlig unbegründet. Die Fremdwörter bevorzugen, wenn sichs um Deutschland handelt, sich in Fremdwörtern gefallen, das ist eine Schande. Es ist eine geistige Sklaverei, ein Verhältnis, in dem wir zu Rom, vorübergehend auch zu Frankreich gestanden haben und noch stehen. Die Schmarotzer, die guten deutschen Worten den Platz wegnehmen, sind natürlich ohne weiteres abzuschaffen (Visite, inhibieren, Enquete, Recherchen, Entree). Mit einem Schmarotzer läfst sich das wahre Fremdwort, das die Kultur auf ihrem Gange durch die Welt begleitet, gar nicht vergleichen. Ein solches ist unersetzlich; die Kunstworte zu verdeutschen ist gefährlich und im Grunde genommen ungeschichtlich".

Sehen wir uns nun die bekannten Beispiele von Verdeutschungen, die Kleinpaul auswählt, näher an, so finden wir, dafs verhältnismäfsig nur wenige auf allgemeinen Beifall werden rechnen können. Zwar die amtlich beliebten Übersetzungen oder Surrogate

im Post- und Eisenbahndienst werden wir wohl oder übel annehmen müssen; aber wir dürfen doch fragen, ob es wohlgethan war, gerade im internationalen Verkehr ein vermeintliches Deutschtum herauszukehren und Wörter, die wie Weltmünzen von Volk zu Volk gehen, mit einem deutschen Stempel umzuprägen. Manche Neubildung ist doch recht künstlich und geschraubt. Postlagernd = in der Post lagernd müssen wir schreiben, aber werden wir auch von einem Fafs, das im Keller lagert, sagen „kellerlagernd"? Abteil, gebildet wie Anteil, erinnert mich immer an Abtritt, ebenso Schausaal (für Theater) an Scheusal. Drahtung für Telegramm ist der Gipfel der Geschmacklosigkeit. Restaurant ist auch eine Erholungsstätte, aber eine besondere; weder Umfang noch Inhalt der beiden Begriffe decken sich. So geht es fast immer mit den Übersetzungen! Campes Zartgefühl für Delikatesse ist musterhaft, aber Feinkosthandlung für Delikatessenhandlung und feinschmecken für delikat schmecken ganz undeutsch; denn fein, mhd. fîn, vîn = franz. *fin* = lat. *finitus* d. h. beendigt, vollkommen, fertig. Wielands Beweggrund für Motiv mögen wir gern gebrauchen, aber unser Verhalten werden wir doch nicht beweggründen können, sondern motivieren müssen. So geht es uns öfter! Was haben wir damit grofs gewonnen?

„Unsere Schulen" sagt Kleinpaul, „zumal die gelehrten, stecken noch tief im Mittelalter. Fast alle Kunstausdrücke sind entweder griechisch oder lateinisch-griechisch". Das sollen sie auch sein und — bleiben. Wir verbitten uns die Verdeutschung der grammatischen Kunstausdrücke nach Gottschedscher Manier und wollen nichts wissen von einem Wessenfall für den Genetiv oder einem Mittelwort für das Participium. Einzelne lateinische Ausdrücke, z. B. *Infinitiv,* seien überhaupt noch nicht aufgestochen worden, meint Kleinpaul. Doch! Karl Scheffler (Verdeutschungswörterbuch VII) übersetzt es durch Nennform. Mit Schottel und Campe verdeutscht er Komma durch Beistrich, Semikolon mit neueren Puristen durch Strichpunkt d. h. halbdeutsch und halblateinisch; denn für Punkt scheint auch er ein deutsches Wort nicht gefunden zu haben.

„Auch in der äufseren Organisation der Schulen dringt das deutsche Wesen nur langsam durch". Ja, wenn das deutsche Wesen darin bestände, dafs man statt „Abiturient" Reifeprüfling (bezw. Abschlufsprüfling) sagt!

Doch dieser Satz ist Kleinpaul wohl nur so entschlüpft. Er gehört sonst nicht zu den Leuten, die in dem Aufspiefsen eines geschichtlich überlieferten und sachlich geschützten Fremdwortes eine Ruhmesthat des deutschen Mannes sehen. Er weifs sehr wohl, dafs man die deutsche Sprache viel mehr durch mühsam ausgetiftelte, dem Genius der Sprache widerstreitende Bildungen als durch ein immerhin entbehrliches Fremdwort verunstaltet und

dafs man dem deutschen Wesen und der Muttersprache den gröfsten Dienst erweist, wenn man grammatisch richtig, stilistisch gewandt und sachlich klar schreiben lernt. Die leidenschaftlichen Fremdwörter-Jäger pürschen in jedem Gelände und unterscheiden die verschiedenen Jagdgründe nicht. Etwas anderes ist es doch um die Fremdwörter, wenn ich eine Festrede halte oder predige, dichte oder Märchen erzähle; etwas anderes, wenn ich an die vorgesetzte Behörde berichte oder einen Geschäftsbrief schreibe; etwas anderes, wenn ich unterrichte oder eine wissenschaftliche Abhandlung verfasse; etwas anderes, wenn ich in der Gesellschaft plaudere u. s. w. Alles hat seine Zeit, also auch Fremdwörter brauchen und meiden.

Kleinpaul schliefst sein vortreffliches Büchlein mit einem hübschen Vergleich.

„In dem Mineralien-Kabinett des Naturhistorischen Hofmuseums zu Wien befindet sich ein Blumenstraufs aus Edelsteinen. Die Blumen sind aus lauter Rubinen, Smaragden und Saphiren geschnitten; auf den Blumen kriechen Kerbtiere, ebenfalls aus Edelsteinen, in natürlicher Gröfse.

Gewisse Vorzüge der lateinischen und griechischen Ausdrücke sind in der Wissenschaft nicht zu leugnen; überhaupt aber haben wir gesehen, dafs die Verdeutschung nicht überall am Platze und, so widerwärtig auch die unnötige Ausländerei vom nationalen Standpunkte aus erscheint, doch auch manches Fremdwort ein köstlicher Besitz ist: ein Erbstück aus dem unvergefslichen klassischen Altertum und ein Marksteinchen der Kultur. Wenn wir demnach unsere deutsche Muttersprache mit jenem kostbaren Straufse gern vergleichen und in den die Blumen bekriechenden Kerfen die Fremdwörter erblicken: so wollen wir doch nicht vergessen, dafs auch die letzteren bisweilen wertvoll und selbst in deutschen Augen — Edelsteine sind“.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Jakob Zarth, Deutsche Lehnwörter, für die Schüler der oberen Klassen zusammengestellt. Saarbrücken 1897. 63 S. 8.

Das Schriftchen, das nicht den Anspruch erhebt, der Wissenschaft etwas Neues zu bieten, sondern sich damit begnügt, die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen der Schule nutzbar zu machen, gliedert sich in 17 Abschnitte, von denen die sechs ersten vorbereitender Art sind und sich mit dem Unterschiede zwischen Lehn- und Fremdwort, mit der Volksetymologie und den Zwitterbildungen, mit der Doppelentlehnung und Rückentlehnung, endlich mit dem Bedeutungs- und Geschlechtswandel beschäftigen, die elf übrigen dagegen der Besprechung unserer wichtigsten Lehnwörter gewidmet sind und zwar geordnet nach den Völkern, aus deren Sprache sie stammen: a) keltisch, b) griechisch, c) lateinisch, d) französisch, e) italienisch, f) slavisch, g) semitisch u. s. f.

Wie schon dies Inhaltsverzeichnis erkennen läfst, wird auf engem Raum eine grofse Menge belehrenden Stoffes geboten, zumal die knappe Form die Aufnahme sehr vieler Ausdrücke ermöglicht hat. Dabei ist die Auswahl im ganzen recht glücklich getroffen, da nur einiges für Schüler überflüssig erscheint (z. B. S. 19 die Erörterung über das Verhältnis der griechischen Endung *-ον* zur gotischen *-ô*) und nur sehr weniges über deren Auffassungskraft hinausgehen dürfte. Auch ist der behandelte Lehnwörterschatz geschickt geordnet und übersichtlich dargestellt, und da S. 57—62 ein vortreffliches Register folgt, so kann man sich mit grofser Leichtigkeit überall zurechtfinden.

Doch hat das Büchlein auch seine Mängel. Zunächst ist Verschiedenes, was geboten wird, unsicher und aus diesem Grunde besser auszuschliefsen, z. B. die Erklärung von sauber und Folter als lateinisches Lehngut (von *sobrius* und *poledrus*) und von Weifsbrot und Bratwurst als volkstümliche Zurechtlegung (von Weizenbrot und Bratenwurst d. h. Fleischwurst). Sodann fehlt es nicht an Ungenauigkeiten: z. B. ist S. 15 Murmeltier unmittelbar aus *murem montis* abgeleitet, während es doch durch die Mittelstufe des rhätoromanischen *murmont* hindurchgegangen ist; S. 19 erklärt sich das sächliche Geschlecht von Konsulat (= lat. *consulatus* m.) weniger durch den Einflufs von Wörtern wie Amt als durch Einwirkung neutraler Ausdrücke wie Postulat (lat. *postulatum* n.); ebenda ist das Femininum von Prämie wohl wie bei Studie, Meile, Trophäe und den Obstnamen Pflaume, Birne, Kirsche u. s. w. daraus zu erklären, dafs man bereits im Spätlatein die auf *-a* ausgehenden Plurale für weibliche Singulare ansah und demgemäfs abwandelte (*pira, pirorum* = *pira, ae*). Ferner sind S. 48 in den Abschnitt über die Lehnwörter semitischen Ursprungs meist Ausdrücke aufgenommen, die wir nicht unmittelbar aus dem Phönicischen, Arabischen u. s. w., sondern durch Vermittelung anderer Völker erhalten haben. Wollte Z. den Gesichtspunkt durchführen, dafs nicht die zunächst beeinflussende Sprache bei der Anordnung berücksichtigt wurde, sondern die Grundsprache, so hätte er auch S. 47 Bombast nicht unter die englischen, sondern unter die griechischen Lehnwörter (*βόμβυξ*), Bill nicht unter die englischen, sondern unter die lateinischen (*bulla*), platt nicht unter die niederländischen, sondern unter die französischen (*plat*) oder gar griechischen (*πλατύς*) stellen müssen; auch wäre dann S. 51 Zucker aus der Zahl der semitischen Fremdlinge zu streichen und unter die altindischen einzureihen (= sanskr. *çarkarâ*). Endlich sind Flüchtigkeiten in einer für Schüler bestimmten Schrift zu rügen, wie der Wechsel der Schreibweise von ahd. *peri* Beere (S. 21 *mûr-beri* neben *lôr-peri*), die Vermengung von engl. *breeze* Lüftchen mit *breese*, Wespe, Bremse S. 47, die falsche Längenbezeichnung bei dem *a* von *brĕhd* S. 17 (neben *lista*), der

Mangel einer Längenangabe über dem *a* bei *lâchenaere* S. 33, die unrichtige Betonung von *μάμωνα* statt *μαμωνᾶς*, endlich die verschiedene Angabe der Herkunft von *paraveredus*, das S. 14 als lateinisch, S. 22 richtig als mittellateinisch bezeichnet wird, gar nicht zu gedenken der Schreibung Barchend für Barchent S. 51.

Eisenberg S. A. O. Weise.

---

1) Karl Sittl, Die Anschauungsmethode in der Altertumswissenschaft. Gotha 1896, F. A. Perthes. II u. 43 S. 8.

Die kleine Schrift zerfällt in drei Teile. Das erste Kapitel rekapituliert die Hauptmomente aus der Geschichte der Anschauungsmethode, das zweite verzeichnet ihre Mittel und Werkzeuge, und das dritte handelt von der Anwendung dieser Mittel auf die einzelnen Zweige der Altertumswissenschaft. Der Verf. will nur eine Skizze des Anschauungsunterrichtes bieten, wie das schon der bescheidene Umfang der Schrift zeigt. Was er sagt, ist durchaus geeignet, zum Nachdenken über diesen Gegenstand anzuregen und den Wissensdurstigen in der schon weit verzweigten Litteratur dieser Seite des Unterrichts zurecht zu weisen. Man kann dem Verf. auch das Zeugnis ausstellen, dafs er sich aller übertreibenden Verherrlichungen der Anschauungsmethode enthält. Er will ja nur, dafs das Auge mithelfe, dem Geiste die fremdartigen Vorstellungen fester und bestimmter mitzuteilen und dafs ihm eine Art von ästhetischer Schulung zu teil werde. Seine klare und kühle Übersicht, die bei aller Kürze zum Teilen und Einschränken stets geneigt ist, warnt gelegentlich geradezu davor, sich von der anschaulichen Wirklichkeit an falscher Stelle eine bemerkenswerte Hülfe für die Erklärung der Geistesprodukte zu versprechen. Da z. B. Homer wahrscheinlich weder Troja noch Ithaka selbst gesehen hat, so kann er die Schilderungen dieser Gegenden für die Erklärung des Dichters nicht für sonderlich wichtig halten. Hinsichtlich der Odyssee z. B., meint er, werde mehr aus der Kenntnis der gewöhnlichen Inselbeschaffenheit im Mittelmeer gewonnen. Aufserdem will er, dafs man jeden Dichter erst daraufhin studiere, welche von den mit den Sinnen aufzufassenden Dingen er selbst aus dem Leben geschöpft habe und mit welchen Augen er Natur und Menschen ansehe. Auf eine Lücke in seiner Ausführung aber kann ich mir nicht versagen hinzuweisen. Der mit der Fähigkeit des anschauenden Denkens wie des denkenden Anschauens ausgerüstete normale Mensch sieht während des Lesens zahllose Dinge in Tagesklarheit, die von seiner Phantasie blitzschnell aus dem unerschöpflichen Schatze seines eigenen sinnlichen Erfahrungsmaterials gestaltet worden sind. Soll er diese natürlich entstandenen Bilder, die oft von entzückender Schönheit und tadelloser Gesetzmäfsigkeit sind, verscheuchen und die Abbildung irgendeines Stückes Wirklichkeit oder eines archäo-

logischen Fundes, der auf die gelesene Stelle Beziehung hat, an ihre Stelle treten lassen? Hiefse das nicht vielmehr bei hellem Tage sich das Zimmer künstlich finster machen und dann Licht anzünden? Eine leidlich rege Phantasie malt sich aus eigener Kraft die Scenen Homers weit lebendiger und innerlich wahrer aus als wenn zahlreiche Abbildungen archaischer Bildwerke ihr zu Hülfe kommen.

2) **Atlas zur Archäologie der Kunst.** 66 Tafeln mit 1000 Abbildungen; nebst Inhaltsverzeichnis und alphabetischem Register (28 S.). München 1897, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 13,50 M.

Dieser Atlas ist die damals in Aussicht gestellte Beigabe zu dem sechsten Bande des Handbuches der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan von Müller, der die Archäologie der Kunst von Karl Sittl enthält. Gegenüber dem ursprünglichen Plane hat der Verleger die Zahl der Abbildungen auf mehr als das Doppelte vermehrt. Um möglichst das Zusammengehörige immer auf einer Tafel zu vereinigen, hat man Tafeln von verschiedener Gröfse gebildet. Eine jede solche Tafel bietet für sich ein Ganzes. Den knappen Erklärungen unter den einzelnen Bildern sind die Stellen des Handbuches beigefügt, an welchen des betreffenden Denkmals Erwähnung gethan wird. Das Textheft selbst bietet eine übersichtliche Zusammenstellung aller Abbildungen und verweist zugleich auf das Handbuch und auf die Vorlage der Bilder. Um auf den einzelnen Blättern eine bequeme Übersicht über das Charakteristische einer ganzen Periode geben zu können, mufste man einen kleinen Mafsstab geben. Da nun Photographieen so kleinen Formates zu undeutlich geworden wären, hat man die Tafeln nach Zeichnungen hergestellt, die von dem Münchener Kunstmaler Leonhard entworfen sind. Man mufs gestehen, dafs dieser archäologische Atlas beim ersten Blicke sich nicht eben glänzend darstellt. Wir sind durch die herrlichen Illustrationen grofsen Formats, die so vielen Büchern heute beigegeben sind, verwöhnt. Um aber ein so reiches und vielseitiges Material, wie das hier gebotene, in einem Bande mäfsigen Umfanges unterzubringen und einen mäfsigen Preis stellen zu können, konnte man wohl nicht anders verfahren, als hier verfahren worden ist. Den Zwecken des Studiums und Unterrichts ist jedenfalls durch diese Zusammenstellungen in geschickter Weise gedient.

Gr. Lichterfelde bei Berlin. O. Weifsenfels.

F. Friedersdorff, Lateinische Schulgrammatik. Zweite Auflage, von F. Friedersdorff und H. Begemann. Berlin 1897, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung. 204 S. 8. geb. 1,80 M.

1) Die zweite Auflage der Friedersdorffschen Grammatik, die bei ihrem ersten Erscheinen in dieser Zeitschrift 1894 S. 151 ff.

angezeigt ist, weist so zahlreiche und für die Gestaltung ihrer Form ins Gewicht fallende Änderungen auf, dafs eine neue Besprechung nicht allein den unmittelbaren Zweck der Anzeige erfüllt, sondern durch die Prüfung der angewandten Grundsätze überhaupt den Bestrebungen nach formaler Vervollkommnung der lateinischen Schulgrammatik dienen kann. Für die Abweichungen der zweiten Auflage trägt der Mitarbeiter (s. Vorwort IV) allein die Verantwortung; er hat die Gründe derselben in einer besonderen Abhandlung (Bemerkungen zu altsprachlichen Lehrbüchern. Berlin 1897, Dümmlers Verlagsbuchhandlung) dargelegt, auf die in der Besprechung mehrfach Bezug genommen werden mufs.

Ein augenfälliger Vorzug der Friedersdorffschen Grammatik in der zweiten Auflage ist die sorgsam durchgeführte Gleichmäfsigkeit der Terminologie, wenn auch Ref. der Behandlung der Fachausdrücke an sich so grofse Bedeutung, wie Begemann a. a. O. S. 12, nicht beizulegen vermag. Es dürfte wenig von Belang sein, ob z. B. die abgekürzte Form oder die volle gesetzt wird, und auch den Lehrer kaum stören, wenn einmal der Ausdruck mit deutschen, ein anderes Mal mit lateinischen Buchstaben geschrieben ist. Geradezu rigoros aber müssen die Ausstellungen B.s gegen unsere grammatischen Lehrbücher scheinen, denen Mangel an Sorgfalt in der Behandlung der Fremdwörter vorgeworfen wird, während sie doch einem freilich inkonsequenten, aber nicht wegzuleugnenden Sprachgebrauche gefolgt sind. Dieser grammatische Sprachgebrauch, der in einzelnen Fällen den Fremdwörtern deutsches Gepräge gegeben hat, in anderen die lateinische Endung beibehält und am häufigsten abgekürzte und volle Endungen ohne Zwang zuläfst, wird sich durch Vorschriften nicht meistern lassen, zumal diese wie bei B. (S. 9) durchgehende Gleichmäfsigkeit keineswegs herstellen können. Denn die Unmöglichkeit, die lateinische Endung in einer Anzahl von Wörtern wie Kompositum, Gerundium u. s. w. zu beseitigen, beweist doch eine Lebenskraft der fremden Form, die der Forderung B.s (S. 9 II), den Fremdwörtern in möglichst weitem Umfange durch Abwerfung der Endung deutsches Gepräge zu geben, den Boden entzieht. Die Haltlosigkeit dieser Regel ergiebt sich schon aus der S. 10 V 3 versuchten Begründung der Ausnahmen, dafs nämlich ihre Endung diejenigen Wörter behalten, deren Stamm in anderer Bedeutung als Fremd- oder Lehnwort verwandt wird, oder die nach Abwerfung oder Umformung der Endung anderen deutschen Wörtern gleich oder ähnlich lauten würden. Die unverkürzte Form wird also gehalten durch die Ähnlichkeit des Wortes Sprit in Spiritus, Termin in Terminus, Grund in Gerundium! So gewaltsam diese Erklärung erscheint, so ist der Zwang unberechtigt, mit dem B. abseits vom Sprachgebrauch und ohne erkennbaren Nutzen die Fachausdrücke in ihrer Form festlegen will. Dagegen verdienen des Verfassers Bemühungen um gleichmäfsige Bezeich-

nung der grammatischen Begriffe und thunlichste Annäherung der Regeln in den fremdsprachlichen Grammatiken überhaupt Anerkennung. Auch die konsequente und sorgsame Angabe der Quantität in der Formenlehre bildet einen nicht unwesentlichen Vorzug der zweiten Auflage des Lehrbuches.

Von anderen grundsätzlichen Änderungen der neuen Auflage wird die Umstellung des Kasus kaum irgend welche Beanstandung finden, da die dadurch ermöglichte Zusammenfassung der gleichlautenden Kasus offenbare Vorteile bietet. Was dagegen zur Rechtfertigung der mit der Nominativform des Partizips gebildeten Infinitive (S. 9) angeführt wird, dürfte nicht genügen, um den Bestand dieser auch in einigen anderen Lehrbüchern versuchten Neuerung zu sichern. Die bisher in den Paradigmen übliche Anführung des Akkusativs vom Partizipium bei *esse* wird dort als eine Pedanterie bezeichnet, „die dem Schüler lange unverständlich bleibe und stetige Korrekturen von Seiten des Lehrers nötig mache. Ja es müsse sogar die falsche Vorstellung erweckt werden, als käme der Nominativ mit *esse* nicht vor, oder gar die, es sei *esse* ein Akkusativ, nach welchem sich das Partizip richte“. Wenn aber B. in seiner Grammatik selbst lehrt (§ 122), dafs der Infinitiv ein neutrales Substantiv sei, das im Nominativ oder Akkusativ stehen müsse, so kann doch offenbar zu dem Infinitiv, der in der Anführung als Verbform allein als ein Nominativ erklärt werden kann, nur der Akkusativ des Partizips gesetzt werden. Dafs dem Schüler beim Lernen der Verba diese Spracherscheinung wie viele andere zunächst unverständlich bleibt, liegt auf der Hand. Es mufs aber die Einsetzung von grammatisch unmöglichen Verbindungen zur Erleichterung des Verständnisses von Grund aus zurückgewiesen werden. Derartige pädagogische Hilfsmittel würden, zum Prinzip erhoben, in einer Sprachlehre die bedenklichsten Konsequenzen nach sich ziehen.

Noch einschneidender, weil in gröfserem Umfange zur Anwendung gebracht, ist die Neuerung in der Tabelle der unregelmäfsigen Verben, bei denen statt des Supinums das Perfektpartizip als Stammform angeführt wird. Derselbe Versuch ist in der Landgrafschen Grammatik gemacht, in der zweiten Auflage aber, wohl weil er sich in der Praxis nicht bewährt hat, bereits wieder aufgegeben worden. Dort wurde aber auch der Infinitiv folgerichtig fortgelassen, während ihn B. beifügt, wenngleich er keine Stammform im eigentlichen Sinne sei, weil der Anfänger an seiner Endung am leichtesten erkenne, zu welcher Konjugation ein Verb gehöre (S. 7). Für die Wahl des Perfektspartizips als Stammform also sind bei B. nicht Bedenken gegen das Supinum, sondern allein die Erwägung (S. 7) ausschlaggebend gewesen, dafs der Schüler, da bei intransitiven Verben das part. perf. pass. neutrius auf *um* aufgeführt wird, von vorn herein transitive und intransitive Verben durchweg unterscheiden lerne. Wenn man nun bedenkt,

dafs das Merkmal des transitiven Verbums dem Anfänger ohne Schwierigkeit geläufig zu werden pflegt, so kann der erstrebte Nutzen nur äufserst geringfügig erscheinen, zumal er teuer genug erkauft werden mufs. Denn die Aneignung der unregelmäfsigen Verben, deren Einprägung in der Hauptsache mechanische Gedächtnisarbeit sein mufs, wird durch das neue Moment einer jedesmal zu fällenden Entscheidung über die Natur des Verbums erheblich behindert und dem Anfänger ohne Zweck erschwert. Gerade die in allen Fällen gleichlautende Form des Supinums macht es vorzüglich geeignet, als dritte Stammform zu dienen. Aus diesem Grunde bedeutet auch die neuerdings in Übung kommende Vereinfachung des Averbo durch Anführung des Partizips vom Futurum statt des Supinums für den lernenden Schüler keine Erleichterung. Erfahrungsgemäfs machen ihm die unregelmäfsigen Verba, denen das Supinum fehlt, mehr Schwierigkeit als die vollständigen. Warum aber lehrt man *fugio, fugi, fugiturus, fugere*? Dafs *fugitum* etwa nicht zu belegen ist, kann unmöglich der Grund sein, da eine grofse Anzahl von Supina imaginäre, für den Zweck des Averbo nach Analogie gebildete Verbformen sind. Ebensowenig sind irgend welche Übelstände von dem Gebrauch solcher Hilfsformen für die Folgezeit zu befürchten. Daher lasse man in der Schulgrammatik das Supinum in möglichstem Umfange zu, da es bei einem wichtigen Kapitel der Formenlehre wesentliche Dienste zu leisten vermag.

Wenn so der Ref. den besprochenen Abweichungen der zweiten Auflage nicht in vollem Umfange zuzustimmen vermag, so glaubt er die sachlichen Änderungen für erhebliche Verbesserungen erklären zu können. Bereits in der Besprechung der ersten Auflage war auf die kurze und treffende Fassung der Regeln hingewiesen worden. Auch in der Umarbeitung ist auf die Form die gröfste Sorgfalt verwandt, und an zahlreichen Stellen merkt man die bessernde Hand. Besonders die Lehre von den Tempora und den Modi hat umfangreichere Ergänzungen erfahren, die das Verständnis dieser wichtigen und schwierigen Abschnitte wohl zu vertiefen imstande sind. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, dafs die Gliederung der Syntax strenger als in der ersten Auflage durchgeführt ist, und der Aufbau der Sprachlehre daher sich leichter und klarer erkennen läfst. Rechnet man dazu den Vorzug geschickt gewählter Lehrbeispiele, die schon in der früheren Anzeige hervorgehoben sind, so darf das damals ausgesprochene Urteil, dafs das vorliegende Lehrbuch in formaler Beziehung eine treffliche pädagogische Leistung sei, jetzt um so berechtigter erscheinen.

Was den Inhalt der Regeln betrifft, so trägt die Grammatik von Friedersdorff, wie mehr oder minder alle grammatischen Lehrbücher, die Spuren des sich jetzt vollziehenden Überganges von dem Ciceronianismus zu der Sprache der Historiker. Zwar ist in

der Theorie die Notwendigkeit des Bruchs mit dem früher befolgten Prinzipe der Grammatik wohl allgemein anerkannt, doch war die Herrschaft desselben zu streng und langwierig, als dafs in der Praxis der Bruch mit einem Schlage geschehen sollte. Eben gelöst von den engen Fesseln der ciceronianischen Schulsyntax, die eine Art von gereinigtem Extrakt der Sprache Ciceros war, scheut man unwillkürlich vor der früher verpönten Freiheit der Historiker zurück und wagt man nicht die vollen Konsequenzen einer unbedingten Befolgung ihrer Sprachgesetze zu ziehen. Allein durch die Lehrpläne ist der Schulgrammatik der Weg ihrer Entwicklung deutlich vorgezeichnet, den sie unaufhaltsam in absehbarer Zeit zurücklegen mufs. Wenn man deshalb auch billigerweise von dem grammatischen Lehrbuche nicht verlangen darf, dafs es schon jetzt das Ziel, dem wir allmählich zutreiben, erreiche, so ist andererseits die Forderung gewifs berechtigt, dafs die Grammatik sich der veränderten Lage anpassen und zum mindesten den neuen Weg nicht verlegen soll. Die erste Auflage der Friedersdorffschen Grammatik stand noch ganz auf dem Boden des rigorosen Ciceronianismus, wie in der Besprechung derselben nachgewiesen ist; jetzt trägt sie durchaus dem Sprachgebrauche der Historiker Rechnung. Allerdings erinnern noch manche Bemerkungen an die alte, den Sprachgebrauch ohne Grund einengende Methode, von der hier einige Beispiele angeführt werden sollen. So enthält die Regel von der Konstruktion der impersonalia *fallit fugit* etc. (§ 73) den Zusatz, dafs diese Verba meistens mit Negationen verbunden sind; bei *antequam* und *priusquam* (§ 185) wird gelehrt, dafs diese Konjunktionen den indic. perf. besonders nach negiertem Hauptsatze haben. Unmöglich kann doch aber in beiden Fällen die Negation irgend welchen Einflufs auf die Konstruktionen ausüben. Wenn diese sich also wirklich bei den genannten Spracherscheinungen häufiger vorfindet, so steht sie darum in keinem ursächlichen Zusammenhange mit ihnen. Nun trifft die Beobachtung einer besonderen Vorliebe der Negation in diesen Verbindungen für Cicero, wie das Lexikon von Merguet zeigt, überhaupt nicht zu. Die Bemerkung, die an und für sich in der Schulgrammatik keinen Platz haben sollte, verliert demnach jeden Halt. — Ebenso ist die Konstruktion von *desperare* (§ 81 Anm. 4) nach den zufälligen Verbindungen dieses Verbs bei Cäsar mit Unrecht durch die Anmerkung beschränkt: „*desperare aliquid* die Hoffnung auf etwas aufgeben, besonders im abl. abs. z. B. *salute desperata*; sonst *despero de re publica*, aber *mihi*, *meis rebus* ich verzweifle an dem Staate, an mir“. Denn bei Cicero ist von einer Bevorzugung des Akkusativs in der Konstruktion des abl. abs. keine Rede, und der persönliche Gebrauch des Verbs überwiegt in der Mehrzahl der Stellen. Unerfindlich ist aber, was die Trennung „*despero de re publica*, aber *mihi*, *meis rebus*“ veranlafst hat. — Auch in der Regel zu *volo*, *nolo*, *malo*, *cupio* (§ 128)

wird dem Geiste der Sprache Gewalt gethan, wenn der acc. c. inf. bei gleichem Subjekt nur in dem Falle gestattet wird, dafs der abhängige Satz im Passiv steht oder durch *esse* mit einem Prädikativ gebildet ist. Sollte nicht mit gleichem Recht wie *volo me timeri* auch *volo me perire* gesagt sein? Ein paar Beispiele aus Ciceros Reden mögen genügen, um die Freiheit dieses Sprachgebrauchs zu schützen: *qui sese volunt posse omnia* Cluent. 152, *se in hac urbe florere voluerunt* Catil. III 25, *ut . . se perire cuperet* pro Sulla 38. — Die von alters her traditionell übernommene Regel, dafs das Frageadverbium *qui* auf bestimmte Verbindungen beschränkt sei, ist auch bei Friedersdorff noch zu finden (§ 166 Anm.), obwohl ihr, wie wiederholt in Besprechungen grammatischer Lehrbücher in dieser Zeitschrift gezeigt ist, der Sprachgebrauch Ciceros keine Stütze bietet. — Der Erweiterung bedarf ferner die Anmerkung (§ 189): „Nach den Verben *conari, tentare, experiri,* auch *expectare* steht oft *si* c. coni. = ob, meistens mit dem Hülfsverb *posse*". Denn von sechs in Frage kommenden Stellen bei Cäsar weist nur eine das Hülfsverb auf. — Zu verbessern ist in derselben Richtung die zu enge Bestimmung von *ne-quidem* (§ 204), das nicht allein das Tonwort, sondern auch die betonten Wörter in die Mitte nimmt; ferner die Regel zu *igitur* (§ 207), die mit der Angabe, dafs die Konjunktion an zweiter, mit *est* an dritter Stelle stehe, nicht umfassend genug ist und lauten mufs: „*igitur* steht an zweiter und erster, nicht selten auch, namentlich mit *est*, an dritter Stelle"; endlich auch die Bemerkung (§ 211): „Verstärkt wird der Komparativ durch *multo, aliquanto, etiam*; der Superlativ durch *longe*", da auch der Superlativ häufig durch *multo* hervorgehoben wird. Zum Schlufs zwingt die Regel von dem Gebrauch und der Stellung der pronomina possessiva (§ 215) wegen der Häufigkeit ihres Vorkommens auf die seit Jahren vererbte Ungenauigkeit der Bestimmungen nachdrücklicher hinzuweisen. Die pronomina possessiva werden nicht nur angewandt, wenn sie hervorgehoben werden sollen, sondern stehen unzählige Male zur einfachen Bezeichnung der Zugehörigkeit, wie in der häufigen Verbindung *sibi ac liberis suis*, ferner in *pater filio suo concessit* Sex. Rosc. 44, *mater osculata filium suum* Mur. 88, *homines inimicos suos morte adfici volunt* Cluent. 169, *sanguinem suum profundere* ib. 18, Phil. V 20 u. s. w. Dafs aber stark betonte Pronomina auch nach dem Substantiv stehen können, beweisen Stellen wie *ut iste in furando manibus suis, oculis illorum uteretur* Verr. IV 33, *qui tabulas publicas . . manu sua corrupisse indicatus sit* Cluent. 125, *quod C. Servilius Ahala Spurium Maelium . . . manu sua occidit* Catil. I 3 u. s. w.

Abgesehen von solchen Ausstellungen, die nicht gemacht sind, um der Grammatik Unzuverlässigkeit der Regeln vorzuwerfen, sondern um die Nachwehen einer lange geübten Methode, die naturgemäfs in den grammatischen Lehrbüchern noch gespürt

werden müssen, mit überwinden zu helfen, ist der Inhalt, wie es bei der Sorgfalt der Durcharbeitung nicht anders sein kann, recht korrekt. Einige Stellen, die der Verbesserung bedürfen, mögen noch angeführt werden. Bei der Deklination der pronomina personalia (§ 21) steht als dat. und abl. neben *nobis* und *vobis* auch *sibi* angegeben. — § 71 wird die Konstruktion von *ingredi*, wie in der ersten Auflage, durch die Beispiele *ingredi domum* und *ingredi in domum* erläutert, von denen das letztere ohne Zusatz gegen den Sprachgebrauch verstöfst. — Unter den Verben des Übertreffens (§ 82) mufs statt *antecedere*, das später angeführt ist, *antecellere* gesetzt werden. — Zu § 115 B ist zu bemerken, dafs die pron. pers. und der Name des Besitzers nicht immer, wie die Regel lautet, zu *domum* und *domo* ohne Präposition treten, sondern auch häufig die Präposition zu sich nehmen können, z. B. *confugit in huius domum* Q. Rosc. 30, *a domo Caesaris* . . . *delata sunt* Phil. II 35, *in tuam domum* . . . *deportasses* Verr. I 54, *ex pontificis maximi domo religionem eripuit* de dom. 104, *in istius* . . . *domo* . . . *Capitolii ornamenta ponentur* Verr. IV 71. — In der Bemerkung zu den Verben „hoffen, versprechen, schwören, drohen" (§ 127 Anm. 3) darf der Zusatz nicht fehlen, dafs das Verbum „schwören" auch gleichzeitige und vorzeitige Handlungen einführen kann. Ebenso ist die Regel vom nom. c. inf. (§ 133) nicht genau, wenn sie lehrt: „Mit dem nom. c. inf. verbunden werden in allen Formen die Passive der verba sentiendi und dicendi: *putor, dicor, existimor, iudicor*". Denn entweder sind zu wenig Verba angegeben, wenn die Konstruktion auf die angeführten beschränkt sein soll, oder die Regel geht zu weit, wenn sie bei allen verba sentiendi und dicendi den nom. c. inf. zulassen will. Schliefslich mufs die Erklärung zu den korrespondierenden Konjunktionen *non modo — sed* (§ 209) nach Form und Inhalt als unzureichend bezeichnet werden. Unmöglich kann man aus den wenigen Worten: „nicht nur — sondern; das zweite Glied begreift das erste in sich" ohne erläuterndes Beispiel eine Vorstellung von dem ziemlich verwickelten Gebrauch der Konjunktionen gewinnen. Dann aber deckt die Bestimmung, dafs das zweite Glied das erste in sich begreife, keineswegs auch nur die Mehrzahl der Fälle; vielmehr steht in dieser Verbindung die Konjunktion *sed* zur Berichtigung, wobei es unwesentlich sein mufs, ob der berichtigende Ausdruck der umfassendere oder engere ist.

Ref. glaubt noch einmal darauf hinweisen zu müssen, dafs er aus den Besprechungen von Lehrbüchern für die Schulgrammatik überhaupt Nutzen zu ziehen sich bemüht und daher hier manche unserer Schulgrammatik gemeinsame Mängel hervorgehoben hat, die dem einzelnen Lehrbuche nicht zur Last fallen. Die Vorzüge der Grammatik von Friedersdorff sind unverkennbar; sie kann unbedenklich als ein gutes Schulbuch bezeichnet werden.

Königsberg i. Pr. G. v. Kobilinski.

2) Begemann hat in der S. 599 erwähnten Abhandlung auch meine „Lateinische Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns lateinischen Übungsbüchern" (diesen Titel wird das Buch in der zweiten Auflage führen) besprochen und zu ihrer Verbesserung einige Vorschläge gemacht. Gleichsam als *ἀντίδωρον* lasse ich hier einige Bemerkungen folgen, welche sich auf die zweite Auflage der Friedersdorffschen Grammatik beziehen. Die von B. geforderte Genauigkeit ist mir sehr sympathisch; sie ist, wenn irgendwo, in einem Schulbuche am Platze und mufs sich hier in der Form und im Inhalt gleicherweise zu erkennen geben. Es ist in der That für den Schüler von Bedeutung, dafs dieselbe Sache ihm möglichst mit denselben Worten und auch in derselben äufseren Form vor die Augen gestellt wird. Ich billige daher B.s Streben nach übereinstimmender Gestaltung der Terminologie durchaus, meine aber, dafs seine Forderung zu weit geht und dafs auch er, wie er „die Tempora" sagt, ebenso wenigstens „die Nomina" und „die Pronomina" hätte sagen sollen („die Nomen" § 8 und „die Pronomen" § 21 klingt gar zu eigentümlich).

Ein Punkt, der unbedingt gleichmäfsige Behandlung verlangt, ist die Orthographie, und zwar mufs die Grammatik darin den Klassikerausgaben folgen. Hiernach empfiehlt es sich zu schreiben: *cenam* § 224; *cotidie* 101. 127. 163, 2; *neglegunt* 195; *paulo* (*paulum*) 119. 156. 168. 200; *scaenicus* 163, 2; *solacium* 72. 85; *suscensui* 47. 179a; auch dem reformierten Cäsartext zu Liebe *Haedui* 79. 93. 95. 202. — Um der Konsequenz willen wird auch an folgenden Stellen eine Änderung in Erwägung zu ziehen sein. Neben *aspicio, assentior, assentator, assequor* findet sich *adspicio* 177, *adsentior* 163d. 170 Anm. 3, *adsequor* 222, 2; neben *existo, exilio* — *exstinguo* 44 und *exspecto* 181, 3; neben *Cimo, Cono, Solo* — *Conon* 172 Anm. 2; neben *Idus* — *idus* 13 Anm. 3; neben *isdem* — *iisdem* 198; neben *paenitet* — *poenitet* 161, 2; neben *quicunque* — *quicumque* 112. 155 Anm. 1; neben *tanquam* — *tamquam* 72. 196. 219 III.

Wichtig ist auch eine gleichmäfsige Interpunktion. Ein Komma ist zu tilgen 167a vor *me delectari* und 200, 2 hinter *censeant*; auch 78 ist das Komma vor *poeticam* wohl nicht berechtigt. — Sätze, die eine Aufforderung, einen Befehl, ein Verbot, einen Ausruf enthalten, sind nur zuweilen mit einem Ausrufungszeichen versehen, nicht immer, z. B. nicht 79. 163b. 164.

§ 62 A 3 wird *et* vor *ego* wohl besser gestrichen; der Schüler kann den Plural *prosumus* mit der Regel B 2 nicht in Einklang bringen. — Würden nicht Sätze, wie 62 B 3 Anm. 2 *cetera omnis* . . und 204 *si quam* . . besser in der Form von Hauptsätzen gegeben und verstümmelte Sätze, wie 63. 105, besser vermieden? — 64, 1 wird *multus* mit der Bedeutung „viel beschäftigt" angeführt; dazu das Beispiel *dux in operibus, in agmine multus aderat.* Beides könnte wohl fehlen. — Dafs *sententiam aliquem rogare*,

passivisch *sententiam rogatus*, amtliche Formel für „abstimmen" sei (76, 3 Anm.), wird dem Schüler nicht klar sein. — 77, 2 sollte bei der seltenen Form *ninxit* die deutsche Bedeutung hinzugefügt werden; vielleicht wäre das häufigere *pluit* vorzuziehen. — 80 *improbi est habitum* greift dem § 89 vor. — 91 kann die Anm. wohl fehlen; vgl. 63 I Anm. 1. — 94 *maior fratrum* der älteste unter den Brüdern (richtiger: von den beiden Brüdern). — 95, 2 scheint *erat* oder *fuit* hinter *iuvenis* ausgefallen zu sein. — 103 ist *simulatione nobis opus est* wegen des Inhalts kein empfehlenswertes Beispiel; auch 217 III 2 *medici ipsi se curare non possunt* würde ich durch ein anderes Beispiel ersetzen. — 104 ist *claudicabat* statt *claudus* ⟨*erat*⟩ wohl keine notwendige Abänderung. — 117 sähe man lieber ein anderes Tempus gewählt (*Caesar* . . *posuit*); ebenso 129 (*Caesar* . . *vetuit*); ebenso 133, 3 (*duces* . . *existimantur*; wahrscheinlich ist *existimabantur* nur ein Druckfehler). — 119 lieber *octo annis post* oder eine andere Zahl; denn für *tribus annis post* sagen die Schriftsteller ausnahmslos *triennio post*. — 124 Anm. ist die Notiz „*praefero aliquid* ziehe etwas vor" auffallend; vielleicht ist dahinter etwas ausgefallen wie: „aber *malo domi manere* ich ziehe es vor zu Hause zu bleiben". — 129, 5 ist am Schlufs *patiuntur* zu schreiben; mit diesem Prädikat kehrt der Satz § 214 wieder. — 163 A 1a ist *sine ulla dubitatione confirmaverim* zu schreiben; denn so heifst es bei Cicero. — 164, 2 lag wohl kein Grund vor, *Suprema lex* zu ändern. — 170 steht *dubito, num verum sit*; diese Ausdrucksweise wird dem Schüler wohl besser gar nicht vorgeführt. — 177, 3 steht *non abest* statt *non multum abest*. — 183 ist *legati* in *legatos* zu ändern. — 196 fehlt im dritten Beispiele *si* hinter *velut*. — 199, 1 könnte *sane* hinter *ne* hinzugesetzt werden, entsprechend dem § 163 d. — 232 sind auf den ersten drei Hexametern die Ictus wohl nicht absichtlich weggelassen worden. — 209 ist hinter *sive* — *sive* „entweder —" ausgefallen.

Berlin. H. J. Müller.

W. Wartenberg, Vorschule zur lateinischen Lektüre für reifere Schüler. Zweite, erweiterte Auflage. Hannover 1897, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel). XII u. 228 S. geb. 1,80 M.

Das Buch hat die Bestimmung, reifere Schüler in dem ungefähren Zeitraum eines Jahres bis zur Cäsarlektüre zu führen. Ein solcher Zweck kann nur unter der Voraussetzung erreicht werden, dafs der Lehrstoff auf das Allerwichtigste beschränkt und den Schülern in geschickter Fassung und Gruppierung dargeboten werde. Dafs der Verfasser in diesen beiden Beziehungen Anerkennenswertes geleistet hat, ist schon früher in dieser Zeitschrift (1893 S. 125 f.) ausgesprochen worden.

Da das Buch auf Cäsar vorbereiten soll, so ergab sich als natürliche Folge, dafs die zur Satzbildung verwandten Wörter und

Wortverbindungen möglichst alle aus dem BG. genommen und „nur in einzelnen unvermeidlichen Fällen um ein sonst gebräuchliches Wort oder eine gut lateinische Redewendung vermehrt" wurden. So finden wir denn *litterae* „die Wissenschaften", *clades* und manchen anderen Ausdruck, der bei Cäsar fehlt; einige aber hätten sich vielleicht vermeiden lassen, wie z. B. *calcar*, *pestis*, *vindex*, *virga*, *irrigare*, *honorare* und die beiden nur an je einer Stelle bei Cäsar vorkommenden Substantiva *classiarius* und *excubitor*. An nichtcäsarischen Redensarten sind unnötigerweise eingeführt *oram legere* und *victoriam reportare* (S. 40, 90, 101, 198), welches letztere, nach einer Cicero-Stelle zurechtgemacht, früher in den lateinischen Aufsätzen eine grofse Rolle spielte, jetzt aber ausgedient hat. Auch *Spartanus* sähe man lieber vermieden. Die Gesamtzahl der zu erlernenden Vokabeln ist nicht sehr grofs. Da die Aneignung des grammatischen Pensums an den Fleifs der Schüler ziemlich bedeutende Anforderungen stellt, war jene Beschränkung wohl eine Notwendigkeit. Im einzelnen wird noch nachzubessern sein. Wenn *Scythes*, *ae* gelehrt wird, mufste es wohl auch *Perses*, *ae* heifsen; für Schüler ist aber *Scytha* und *Persa* ohne Bedenken, da ihnen nur die Pluralform entgegentritt. — S. 193 findet sich *Gāius* (*Gāī*) und *Lūcius* (*Lūcī*). Man glaubt, dafs in den Klammern der Vokativ angegeben sei; allein hinter dem ersteren folgt *Gnaeus* (*Gnaeī*), und man sieht daraus, dafs der Schüler die verkürzten Genetivformen *Gāī* und *Lūcī* lernen soll, was wohl überhaupt nicht zu billigen ist und am wenigsten in diesem Buche. — Sehr zu loben ist, dafs bei vielen Wörtern an erster Stelle die Grundbedeutung angegeben wird; hierin sollte möglichste Konsequenz walten. S. 2 *conciliāre* = „vermitteln, gewinnen"; S. 201 *conciliāre* = „verschaffen, vermitteln, gewinnen, zustande bringen" (beide Male *con* ohne Längezeichen, welches bei diesem Präfix bald steht, bald fehlt). — S. 206 ist bei *mūnīre* die Bedeutung „bahnen" angegeben; es empfiehlt sich, *viam* hinzuzusetzen, damit sogleich die Verbindung *viam munire* gelernt wird. — S. 214 steht „sich entsetzen = erschrecken *perterrere*", wo „erschrecken" intransitiv aufzufassen ist und es also *perterreri* heifsen sollte.

Die Bemerkung in den neuen Lehrplänen S. 23: „Die Beschwerung des Unterrichts mit besonderen Feinheiten der Aussprache empfiehlt sich nicht" ist unbeachtet geblieben. Die Länge der Vokale, mit Ausnahme der Diphthonge, wird fast immer kenntlich gemacht. So wird der Schüler angehalten, nicht nur *nūntius*, *prīnceps*, *plēbs*, *rēctus*, *nūsquam* u. s. w. zu sprechen, sondern auch *adulēscēns*, *mānsuētūdō*, *cōnfirmātōs*, *cūstōdīrēs*, *ā nātūrā dōnārī* u. s. w. Unrichtig ist wohl *pūblicus*, wenn anders dies aus *pŏp(ŭ)licus* entstanden ist. In dieser Beziehung scheint der Verf. zu weit gegangen zu sein. Quantitätszeichen sollten nur anfangs zahlreich gegeben werden und weiterhin mehr und mehr ver-

schwinden; sie gehören in das Wörterverzeichnis bzw. dorthin, wo das betr. Wort als neu zu lernende Vokabel dem Schüler zum ersten Male begegnet.

Die Formenlehre mit den systematisch geordneten Vokabeln zu einzelnen Abschnitten (Präpositionen, Bindewörter, Umstandswörter u. s. w.) füllt die Seiten 156—178. Hier sei auf die unpraktische Zusammenstellung der deutschen Bedeutungen bei den Präpositionen (S. 173) hingewiesen, welche das Lernen erschwert und Verwechslungen herbeiführen kann. — S. 174 ist mit *neque enim*, *neque tamen*, *neque vero* unnötig vorgegriffen; die ersten beiden sind bei Cäsar selten und können, wo sie vorkommen, dem Schüler erklärt werden; *neque vero* hat Cäsar häufiger, aber meines Wissens nur in BC. — S. 174 fehlt *quamquam*, das Cäsar allerdings nicht gebraucht hat, aber schon Lehrpl. S. 19 unter den „gebräuchlichsten Konjunktionen" aufgeführt wird (wenn hier nicht ein Druckfehler vorliegt statt *postquam*). — S. 176 wird *multum* = „viel, vielfach" angeführt; aber bei Cäsar ist es vorwiegend = „sehr" (*multum adiuvare*, *confidere*, *differre* u. a.); ferner *nimium* = „allzuviel" (nicht bei Cäsar, der, wie auch andere Schriftsteller, *nimis* vorzieht). — S. 177 lernt der Schüler als Nominativ neben *trēs* auch *tris* kennen.

In einem Anhang werden auf 7 Seiten (S. 179—185) die hauptsächlichsten zur Anwendung gekommenen Regeln der Kasus-, Tempus- und Moduslehre gegeben. Diese Regeln werden zwar bei den Lesestücken mannigfach ergänzt und erweitert, sie stehen aber wohl nicht in richtigem Verhältnis zu der Lehre vom Infinitiv, Gerundium (Gerundivum) und Supinum, deren Darstellung 15 Seiten füllt (S. 94—109). Bemerkenswert ist, dafs der Verf. S. 130 die Regeln der oratio obliqua ausführlich bringt und dazu ein zusammenhängendes Lesestück giebt. Es ist ja schade, dafs Cäsar gerade im 1. Buche des BG. wiederholt die oratio obliqua angewandt hat; aber darum braucht diese Redeform doch nicht bereits in Tertia eingeübt zu werden. — S. 179 wird als Beispiel dafür, dafs das Attribut oder Prädikat mit dem Beziehungswort in der Form übereinstimmt, *urbs Roma* angeführt; das kann verwirren (Cäsar hat auch *oppidum Alesia*). — Ein weiteres Beispiel lautet: *miseri videntur esse*, wobei der Schüler die Empfindung haben mufs, dafs hier entweder das Subjekt oder das Prädikat fehlt. Sätze dieser Art enthält aber das Buch in grofser Menge. Will man es bei der 1. und 2. Person gelten lassen, dafs das Subjekt in der Verbalform liegt, so ist doch die Unbestimmtheit bei der 3. Person nicht zu billigen. — S. 179 fehlen bei den Verben *iuvo* u. s. w. die Bedeutungen. — S. 180 steht *ignarus luxuriae* „unbekannt mit der Üppigkeit, unerfahren in der Üppigkeit", wofür wohl eine geeignetere Verbindung zu finden gewesen wäre.

Wie hier im Anhang die Angaben durchschnittlich kurz und knapp gehalten sind, so verliert sich umgekehrt der Verf. in den vorderen Partieen des Buches bei Aufstellung der Regeln etwas in die Breite. Darunter leidet die Übersichtlichkeit, und das praktische Bedürfnis kommt hierbei insofern zu kurz, als sich die Regeln nicht gut memorieren lassen. S. 11 Anm. 2 werden 10 Zeilen gebraucht, um das Fehlen des *e* in *libri* zu erklären. Es ist gewifs gut, den Schülern eine Einsicht in die Entstehung der Formen zu vermitteln; aber in der vom Verf. beliebten Ausdehnung kann es seinen Zweck verfehlen, da es dem Unterricht Fesseln anlegt. Bei der projektierten schnellen Vorbereitung mufs aber meines Bedünkens das Gedächtnis der Schüler stark in Anspruch genommen und darum von abstrakter Regelfassung vielfach ganz Abstand genommen werden. Es ist aufserdem zu wünschen, dafs die Regeln nach Inhalt und Form mit den gangbaren Grammatiken in möglichste Übereinstimmung gebracht werden; sonst wird der Übergang zu einer ausführlichen Schulgrammatik mit nicht geringen Schwierigkeiten verbunden sein.

Was die Darbietung des Stoffes anbetrifft, so ist die Anordnung, welche der Verf. getroffen hat, ganz eigenartig. Begonnen wird mit dem Präs. Ind. aller 4 Konjugationen neben einander, zu denen zunächst nur ein Objektsakkusativ (1. oder 2. Deklination) hinzutritt; dann folgt der Konjunktiv, und so werden die einzelnen Tempora und Modi des Aktiv und Passiv bis S. 10 eingeübt, immer mit einem Akkusativ (S. 7 vereinzelt zwei Dative); dann S. 11—14 die 1. und 2. Deklination; S. 14 *esse*; hierauf die übrigen Deklinationen, die Adjektiva der 3. Deklination, die Konjugationen, die Pronomina, die verba anomala und ausgewählte Partieen der Syntax. Das ist ein künstlicher Aufbau, der beim ersten Anblick auch diejenigen seltsam berührt, welche aus anderen bekannten Lehrbüchern wissen, dafs es bei der induktiven Methode ohne Zerlegung des Unterrichtsstoffes in kleine und kleinste Stücke nicht geht. Aber dem Verf. gebührt die Anerkennung, dafs sein Aufbau nicht nur künstlich, sondern auch kunstvoll ist und dafs er sein Prinzip, kleine Teile zu bringen und diese allmählich zu abschliefsenden Ganzen zu vereinigen, in sehr ansprechender Weise durchgeführt hat. Man betrachte z. B. die Darstellung der 3. Deklination, der sogen. konsonantischen Konjugation, der Pronomina, die geschickten Wiederholungen u. a. m., und man wird nicht anstehen, den Verf. für einen denkenden Schulmann zu erklären, der mit Ernst und Überlegung zu Werke gegangen ist. Aber von dem Schüler wird viel verlangt; bei einer mäfsig begabten Schülergeneration und überhaupt schon bei einer stark bevölkerten Klasse müssen sich bedeutende Schwierigkeiten herausstellen. Jedenfalls bedarf es eines sehr gewandten und gewissenhaften Lehrers, der die Vorschule, bevor er sie in Gebrauch nimmt, von vorn bis hinten gründlich durch-

studiert und sich den Unterrichtsgang bis ins kleinste klar gemacht haben mufs.

Übrigens wird anfangs viel darauf ankommen, dafs das Interesse der Schüler nicht ermattet. Mich dünkt, wenn man es einmal mit reiferen Schülern zu thun hat, braucht man wohl nicht so ängstlich vorzugehen, wie es hier geschieht. Sollte man es nicht wagen dürfen, sofort *esse* und die ganze 1. Konjugation, dazu die 1. und 2. Deklination mit einer tüchtigen Portion Vokabeln lernen zu lassen? Das ist für den Tertianer wohl keine zu schwere Aufgabe, und man hätte dann doch Material zur Verfügung. Nun müssen die Schüler seitenlang nichtssagende Sätze mit nebelhaftem Subjekt in den Kauf nehmen, wie *fortunam temptatis, iniuriam defendimus* „wir wehren das Unrecht ab", *naturam vincimus* (*natura* = „Wesen, Natur"), *epistulam solvimus* (*solvere* = „lösen, bezahlen"), *terras aperiunt* u. s. w. u. s. w. S. 12 bringt das erste zusammenhängende Stück, und zwar ein solches, an dessen Inhalt reifere Schüler kaum Vergnügen finden werden. Erst die Erzählungen aus Sage und Geschichte haben einen wirklichen inneren Zusammenhang, und diese verdienen allerdings die Anerkennung, dafs sie gut abgefafst und für den Schüler lehrreich und fesselnd sind (Perserkriege, Samniterkriege, Punische Kriege); nur werden diese Lesestücke zu Anfang mit allzu vielen Fufsnoten begleitet (sie schwellen zuweilen so an, dafs sie ein Drittel der Seite einnehmen).

Das Latein, in dem die Einzelsätze auftreten, zeigt manche Schwächen; in der ganzen ersten Hälfte des Buches ist kaum eine Seite, auf der man nicht an einer Verbindung, einem Numerus, einem Tempus u. s. w. Anstofs nehmen könnte, z. B. S. 8 *avaritiam vitare.* — S. 9 *si numquam temptaveris, numquam vinces.* — S. 13 *neque amicos defendit, quod amici sui sunt, neque inimicis, quod inimici sui sunt, insidias parat.* — S. 17 *erant magnae copiae peditatus equitatusque et exiguae; exigua copia appellatur manus.* — S. 21 *boni mores virorum et uxorum laudabantur.* — S. 26 *ut superbos hostes a finibus suis defendant.* — *misera clades hostium* (öfter *magnam victoriam reportare*). — S. 37 *vir ingenti corporis magnitudine ornatus.* — *castra sua ab urbe moverunt.* — S. 44 *Scythis bellum paravit.* — S. 45 *communem utilitatem reliquerunt.* — S. 48 *Xerxes exiguam partem copiarum pedestrium in Thessalia reliquit* (S. 51 besteht aber diese *exigua pars* aus 300 000 Mann). — S. 57 kehrt Aristides schon vor der Schlacht bei Salamis aus der Verbannung zurück. — S. 112 u. 127 *anceps stetit pugna.* — S. 114 *rem bene gesserunt, ita ut pars eorum in deditionem venisset, priusquam proelio decertaretur.* — S. 123 *Hannibal semper in primis erat, milites cohortatus.* — S. 124 *adventum collegae non exspectans proelium commisit.* — *dictatör magistratu suo abiït* u. a. m.

Die Stücke zum Übersetzen in das Lateinische sind um

24 Seiten vermehrt worden, wodurch die Brauchbarkeit des Buches sehr gewonnen hat. Allen diesen Stücken, vom ersten an, einen zusammenhängenden Inhalt zu verleihen, war meiner Ansicht nach nicht nötig. Das erste Stück, meist aus Sätzen von der Länge einer Druckzeile bestehend, zeigt einen so zerhackten Stil, dafs es zu einem gefährlichen Muster für den Tertianer werden kann. Im Ausdruck ist hier und da nachzubessern. So steht S. 18: Wir werden belehrt und unsere Herzen gestärkt. — Schutz wird nicht gewährt, vielmehr grofse Gefahren bereitet. — S. 64 Die Spartaner beschlossen die Athener zu unterstützen, aber durch ein religiöses Bedenken veranlafst, nicht bevor Vollmond gewesen wäre. — S. 66 auf den Rat des Themistokles hin. — Diese, obgleich die Zahl gering war, hielten nicht allein einen, sondern alle Angriffe der Feinde aus. — Die Feinde vom Rücken her umzingeln — die Feinde vom Rücken her angreifen. — S. 74 weil sie den Persern unterlegen wären (= *inferiores essent*).

Marburg i. H. E. Heydenreich.

Thucydides. Ausgewählte Abschnitte für den Schulgebrauch bearbeitet von Christian Harder. 1. Teil: Text. Mit einem Titelbilde und einem Plane von Syrakus. XIV u. 224 S. 8. 2. Teil: Schülerkommentar. 34 S. 8. Leipzig 1894, G. Freytag. 1,50 M u. 0,40 M.

Da Thukydides auf der Schule nur zum kleinsten Teile gelesen werden kann, hat H. die „nach Ausweis der Programme“ anscheinend am meisten gelesenen, die „eigenartigsten und wertvollsten Partieen“, ausgewählt und den Zusammenhang zwischen diesen durch einen kurzen Text hergestellt. Der Herausgeber gesteht selbst, dafs er „manches ungern ausgelassen“ habe und nur deshalb, „weil diesem Büchlein nun einmal eine feste Raumgrenze von Anfang an gesetzt war“. Aber auch der Lehrer wird nicht sehr davon erbaut sein, dafs die Bücher IV und V, auch VIII ganz fehlen, und mancher dürfte vielleicht die Vorrede I 1 bis 23 wenigstens zum Teil lieber missen als I 24—87 und 119—146 vollständig; denn gerade diese Abschnitte enthalten Eigenartiges und Wertvolles. Wenn der Herausgeber der Ansicht ist: „Soll in dieser Zeit (ein Semester) der Schüler eine klare Vorstellung von der Eigenart des Schriftstellers gewinnen, so würde es schwerlich richtig sein, irgend ein einzelnes Buch, wie es nun eben dasteht, durchzulesen“, so scheint mir eher das Gegenteil der Fall zu sein, da schöne Bruchstücke eben kein künstlerisches Ganzes ausmachen und von dem Künstler eher einen unrichtigen Begriff zu erzeugen vermögen als ein kleines, abgerundetes Ganzes, wie es immerhin ein Buch mit seinem Wechsel von schlichter Darstellung und schwungvoller Rede bildet. Hat der Schüler ein ganzes Buch in der Hand, so können leichte Partieen der Privatlektüre überlassen oder kursorisch gelesen, besonders schwere von dem Lehrer übersetzt werden; der Schüler

hat aber wenigstens ein Ganzes vor sich und empfindet am Schlusse der Lektüre eine gewisse Befriedigung. Es heifst den Grundsatz der Feinschmeckerei in die Lektüre der klassischen Historiker einführen, wenn man den Schülern eine Auslese vorlegt, aus welcher der Lehrer doch wieder einen Ausbruch vornehmen mufs. In einem Semester können die in dem vorliegenden Bändchen vereinigten Stücke doch kaum alle gelesen werden. Man überlasse die Wahl eines Buches dem Lehrer, der, wie auch bei anderen Schriftstellern, aus mehreren Gründen gern mit den Büchern wechseln wird. Bei einer Anthologie ist dies nicht möglich. Einen Überblick über das ganze Werk bietet allerdings Harders Auswahl: I 1—23. 88—118. II 1—14. 34—55. 65. 71—78. III 20—24. 52—68. 82. 83. VI 1. 6—32, 2. 42 bis 53. 60. 61. 63—71. 88, 3—104. VII 1—25, 8. 27, 3. 28. 32—33, 2. 36—56. 59—87. VIII 1 nebst den verbindenden Inhaltsangaben. Am Rande sind die Jahreszahlen zugefügt, nur bei der Pentekontaetie nicht, weil über deren Chronologie die Ansichten arg auseinandergehen. Die Bezeichnung des Inhalts und der Disposition neben dem Texte wird nicht allgemeine Zustimmung finden, da sie die Selbstthätigkeit des Schülers beschränkt. Die Einleitung enthält das Notwendige über die Entwicklung der griechischen Geschichtschreibung vor Thukydides, über Leben und Charakter des Schriftstellers, über die Bedeutung seines Werkes, seine Darstellungsweise und Sprache, endlich über die Abfassungszeit. Weitere Beigaben sind eine Abbildung der Thukydides-Büste von Holkham Hall, die A. Michaelis erkannte und veröffentlichte, und eine Kartenskizze zur Belagerung von Syrakus, ferner im Anhange ein Namenverzeichnis, sowie einige Stellen aus anderen Schriftstellern: Lucr. de rer. nat. VI 1136—1284. Plut. Per. 38. Nic. 4—6. Andoc. de myst. 45. 48—53. 60—66 u. a., diese sämtlich ohne erklärende Anmerkungen. Vom Standpunkte der Schule aus ist das Schwanken in der Schreibung der Eigennamen zu tadeln: Egeste (S. 121), Egesta (S. 178), Archelaos (S. X), Agesilaus (S. 204), Oinobios (S. X); dagegen sonst die Formen mit oe und auf us: Xuthos (S. 206), Xuthus (S. 204), Phönicier (S. 93), Phöniker (S. 207), Pentekontaetie (S. VI, VII), Pentecontaetie (S. 17 und Kommentar S. 4).

Was die Textesgestaltung betrifft, so ist die alte Orthographie beibehalten: *ἀεί, πλώιμος, Ποτίδαια, μίγνυμι*. Im Widerspruche mit der ausschliefslichen Bestimmung der Auswahl für die Schule sind Worte, die nach der Ansicht des Herausgebers nicht in den Text gehören, nicht einfach gestrichen, sondern in eckige Klammern gesetzt, so nicht blofs gröfsere Stellen, wie I 17. II 78, 1. VII 61, 1, sondern eine Menge von Einzelheiten, wie II 16, 1 das unerträgliche *μετεῖχον*, I 91, 4 das unanstöfsige *ἰέναι*, I 112, 4 das viel angefochtene *αἱ* vor *ἐλθοῦσαι*, II 9, 4 *Κυκλάδες*, 45, 1 *τοῖς ζῶσι*, 48, 3 *ἐς τὸ μεταστῆσαι*, 49, 5 *σῶμα*, III 20, 3 *ἐς ὃ ἐβούλοντο*

23, 5 ἢ βορέου, 58, 5 ἐρημοῦτε, 59, 2 μὴ ἀμνημονεῖν, 68, 3 Θηβαῖοι, 82, 7 ὄντες, VI 6, 2 Λεοντίνων, 12, 1 εἶναι, 31, 3 καὶ ταῖς ὑπερησίαις, 64, 1 καὶ vor εἰ, 2 ἐπὶ τὸ στράτευμα und τὸ στράτευμα, 65, 1 παρεσκευάσθαι, 101, 4 ἐν αὐτῇ, 104, 2 κατὰ τὸν Τεριναῖον κόλπον, VII 7, 1 μέχρι, 21, 3 ἐπιχειρήσειν, 32, 2 τινὰ τριχῇ, 42, 1 μάλιστα, 44, 8 οἱ, 52, 1 καὶ μυχῷ, 63, 3 πολὺ πλεῖον, 70, 8 Ἀθηναίους, 75, 3 τοῖς ζῶσι, 6 τὸ μετὰ πολλῶν, 81, 4 Ἀθηναῖοι, 87, 5 Ἑλληνικόν. Es gehört nicht hierher, die nach dem Vorgange anderer bezweifelten und geänderten Stellen einer Besprechung zu unterziehen. Nur einzelnes sei hervorgehoben, besonders eigene Vorschläge des Herausgebers. Ohne triftigen Grund setzt er II 49, 5 μηδ' ἄλλο τι ἠμφιεσμένοι für μηδ' ἄλλο τι ἢ γυμνοὶ (γυμνὸν) ἀνέχεσθαι; 65, 11 ist für τρία einfach ὀκτώ gesetzt; III 82, 2 μᾶλλον δὲ καὶ ἧσσον χαλεπά für überliefertes μᾶλλον δὲ καὶ ἡσυχαίτερα; das hat schon Abresch nach dem Scholiasten vorgeschlagen, aber letzteres ist echt thukydideisch. II 44, 1 scheint mir ἐν πολυτρόποις γὰρ ξυμφοραῖς ἐπίστανται τραφέντας hübsch gedacht, aber weniger passend, da es sich hier um die Eltern, nicht um die Kinder handelt; im letzteren Falle hätte Thuk. wohl eher θρέψαντες gesagt. II 52, 2 ist die Umstellung νεκροὶ ἐπ' ἀλλήλοις ἔκειντο καὶ ἀποθνήσκοντες ἐν ταῖς ὁδοῖς ἐκαλινδοῦντο nicht notwendig, da die Überlieferung bedeutet = als Leichen lagen sie auf einander, wie sie auf einander starben. II 76, 2 schlägt H. vor ὑπὸ τὸ χῶμα ὀρύξαντες καὶ ξυντεκτηνάμενοι. Aber bei dieser Änderung ist ὑπὸ τὸ χῶμα umgestellt und die Bedeutung von ξυντεκταίνεσθαι = „durch Bretter stützen" nicht nachgewiesen. Die Überlieferung scheint durch Appian XII 36 ziemlich gesichert. III 58, 4 wird ἐσθήμασι ja richtig erklärt „von den bei der Feierlichkeit angelegten oder den Toten dargebrachten Gewändern". Nach Plut. Arist. 21 erschien das Stadtoberhaupt, statt in dem sonst von ihm getragenen weifsen Gewande, in purpurrotem Kleide; jedenfalls trugen auch die übrigen Bürger Trauerkleider oder Festgewänder. Die Änderung ἐναγίσματα ist also durchaus entbehrlich; die ἐναγίσματα liegen auch schon in den ἀπαρχαί. Wäre eine Verschreibung anzunehmen, dann lägen andere Vorschläge viel näher, wie στέμμασι, ἐδέσμασι oder, gerade bei νόμιμα, ἐθίσμασι. Auch III 82, 1 liegt eine Veranlassung zu ändern nicht vor. H. möchte lesen „πολεμουμένων δὲ καὶ τῶν ξυμμάχων ἅμα ἑκατέροις = als aber auch die Bundesgenossen — im Vereine mit beiden Staaten — in Feindschaft gerieten". Aber wie sollte denn aus τῶν ξυμμάχων nach πολεμουμένων ein ξυμμαχίας verderbt werden? Und es handelt sich doch um den Gegensatz: Während die politischen Parteien im Frieden zwischen Sparta und Athen keine Veranlassung und Lust gehabt haben würden, die Lak. oder die Ath. (je nach ihrer Parteirichtung) zu rufen, betrieb man im Kriege der beiden Staaten die Berufung

einer Hilfe zugleich für beide Parteien, die auf Umsturz sannen, unbedenklich einerseits zur Schädigung des Gegners, anderseits gerade deshalb zum Beistand für sich selbst. — Für ζῶσι VII 75, 3, was H., wie erwähnt, einklammert, habe ich schon vor mehreren Jahren τοῖς ἰοῦσι vorgeschlagen (WS. f. klass. Phil. XI No. 17), was einzig dem Sinne der Stelle entspricht, durch das ὁρμῶντας des Scholiasten gedeckt ist und 80, 3 ebenso für ἀπιοῦσι gebraucht wird. In demselben Kapitel (75, 4) hält H. an ἄνευ ὀλίγων ἐπιθειασμῶν fest, wie ich in der 4. Aufl. des Buches (von Böhme); aber während ich ὀλίγων persönlich fasse, erklärt H. es = schwach, leise. Beides stimmt nicht recht zur Schilderung des allgemeinen Wehklagens und Jammers. Daher möchte ich jetzt doch lieber ἄνευ λιγέων ἐπιθειασμῶν schreiben, was fast die natürliche Verbindung scheint. Man vergleiche Hom. ϑ 527 λίγα κωκύει, π 216 κλαῖον δὲ λιγέως, ferner T 5 und 284. Aesch. Pers. 324 (332) λιγέα κωκύματα, 460 (468) ἀνακωκύσας λιγύ (Eur. Med. 207 λίγυρα ἄχεα). — Einmal hat sich der Herausgeber im Kommentar zu einer kritischen Bemerkung verleiten lassen: VII 60, 3 ἡλικίας μετέχων betreffend; ἡλικίας hält er für „sinnwidrig", weil er es im Sinne von „Alter" fafst, und vermutet, dafs „ein Wort wie ὑγιείας, ἀλκῆς oder ἀκμῆς dagestanden" habe. Aber ἡλικίας ist ja gerade in diesem Sinne hier zu nehmen = kriegstüchtiges Alter, Manneskraft; vgl. II 36, 2. VI 24, 2 (im Gegensatze zu τοῖς πρεσβυτέροις). VI 26, 2. VIII 1, 2. 75, 3. Herod. 3, 36. 7, 18. Lys. 2, 50. Es bedeutet der Ausdruck ἡλικίας μετέχων = „im Besitze der Jugendkraft". So heifst es bei Plut. Per. 34 τοῖς ἡλικίαν ἔχουσι καὶ ῥώμην αἱ στρατεῖαι τὰς ἀπὸ τῶν κοινῶν εὐπορίας παρεῖχον und Plut. Alk. 1 τῇ ἡλικίᾳ καὶ τῇ ὥρᾳ τοῦ σώματος. Die Athener nehmen πάντα τινά an Bord, der kampffähig, kräftig ist, nicht blofs die Soldaten, sondern die Masse von Nichtsoldaten, die dem Heere gefolgt war, ἔμποροι (VI 31, 5), σιτοποιοί (22, 2), λιθολόγοι, τέκτονες und die sonstigen ἑκούσιοι (44, 1). Daher redet auch Nikias erst ausdrücklich von denen, welche πολλῶν ἤδη πολέμων ἔμπειροι sind, dann von dem auf die Schiffe genommenen ὄχλος und ruft schliefslich allen zu, die auf den Schiffen sich befinden: Ihr seid πεζοὶ τοῖς Ἀθηναίοις καὶ νῆες καὶ ἡ ὑπόλοιπος πόλις καὶ τὸ μέγα ὄνομα τῶν Ἀθηνῶν. Und Gylippos höhnt darum VII 67, 2 über die ἄλλοι ἐπὶ ναῦς ἀναβάντες.

Im übrigen entspricht der Kommentar den Anforderungen der Schule durch Kürze der Worterklärung und Beiseitelassung der Sacherklärung. Er greift der Thätigkeit des Lehrers nicht vor und bietet bei der Präparation dem Schüler vielleicht manchmal eher zu wenig als zu viel. Statt der blofsen Bezeichnung der Seiten- und Zeilenzahl des Textes möchten wir lieber Buch und Kapitel angegeben sehen.

Oberlahnstein. S. Widmann.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller.

Die Lektüre zusammenhängender Schriftwerke sobald als möglich zu beginnen ist eine der wichtigsten Forderungen der neuen Lehrpläne. Daher darf es nicht wunder nehmen, dafs in der letzten Zeit die Bearbeitung derartiger Einzelausgaben mit einem konkurrenzähnlichen Eifer betrieben wird. Unter den Sammlungen neuklassischer Schulschriftsteller nimmt die in dem Verlage von G. Freytag in Leipzig erschienene nicht die letzte Stelle ein. Der neuen Methode entsprechend „die Schüler Verständnis für die geistige und materielle Kultur der fremden Völker gewinnen und sie kennen lernen zu lassen, wie Einrichtungen, Sitten und Gebräuche fremder Nationen von den unsrigen abweichen“ ist das Ziel, welches diese Sammlung verfolgt. Zu dem Zwecke sind besonders moderne Schriftsteller ins Auge gefafst, doch ist die klassische Zeit nicht ganz vernachlässigt, und auch klassische Dramen der Zeit Ludwigs XIV. und Shakespearesche Stücke fehlen nicht. Jedes Bändchen, „dessen Text auf den besten Quellen beruht“, bietet ein abgeschlossenes Ganze, „das in einem Semester beendet werden kann“. Alles pädagogisch Bedenkliche ist vermieden. Eine Einleitung enthält das unerläfslich Nötige über das Leben des Verfassers u. s. w.

Dieser Sammlung entnimmt Referent

1) G. Bruno, Le tour de la France par deux enfants. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Erwin Walther. I. Teil: Einleitung und Text. II. Teil: Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Mit einer Übersichtskarte. Leipzig 1897, G. Freytag. 196 S. 8. Beide Teile geb. 1,40 M.

Unter dem Titel: De Phalsbourg à Marseille ist bereits eine Bearbeitung nach G. Brunos *Le Tour de la France* von H. Bretschneider bei Jul. Zwissler in Wolfenbüttel erschienen und in dieser Zeitschrift Bd. L S. 154 ff. besprochen worden. Das dort im allgemeinen und über den Inhalt im besonderen Gesagte gilt auch zum gröfsten Teil für das vorliegende Bändchen. Hinzuzufügen wäre, dafs „das unter dem Pseudonym G. Bruno nunmehr in 264. Auflage erschienene Werkchen der bekannten Jugendschriftstellerin Mme Alfred Fouillée verdankt wird, deren Lesebücher an den Schulen Frankreichs die Beachtung gefunden haben, welche sie in der That durch ihren belehrenden, veredelnden Inhalt und ihre einfache, anmutige Sprache verdienen“, und dafs bei der Bearbeitung dieses Werkchens für deutsche Schulen namentlich die geographischen, kommerziellen und industriellen Schilderungen, welche auch für uns Deutsche von Interesse sind, gebührende Berücksichtigung gefunden haben (vgl. Abschn. XII u.a.). Daher ist hier auch zum Teil eine andere Auswahl getroffen und der Inhalt um 19 Abschnitte (XXXVII—LV) erweitert, welche die Weiterreise der Knaben von Marseille nach Bordeaux, wo sich ihr Onkel in der traurigsten Lage befindet, die endliche Vereinigung

mit ihm, die gemeinschaftliche Seereise von da bis nach Dunkerque, welche unter den schwierigsten Verhältnissen und den gröfsten Gefahren von statten geht, und schliefslich die Heimkehr nach Pfalzburg schildern, woselbst alle drei vor den deutschen Behörden ihre Staatsangehörigkeit zu Frankreich erklären und nach Vollziehung der erforderlichen Formalitäten somit den Willen des verstorbenen Vaters, Franzosen zu bleiben, erfüllen.

Die Erzählung empfiehlt sich recht wohl zur Lektüre für die mittlere Klassenstufe. Der Stil ist sehr gefällig und bietet keinerlei Schwierigkeit. Die Zahl der Anmerkungen, welche zumeist Proben einer geschmackvollen Übertragung ins Deutsche geben, ist mit Recht beschränkt.

Die Ausstattung des Bändchens verdient Anerkennung. Die Druckkorrektur läfst zu wünschen übrig: vgl. S. 11 Z. 26 (*maître*), S. 12 Z. 25 (*efants*), S. 13 Z. 7 (*d*), Z. 9 (*mileu*), S. 16 Z. 5 (*présentérent*), Z. 29 (*diner*), S. 20 Z. 4 (*méfiail*), S. 24 Z. 28 (*Cela faisait*), S. 27 Z. 9 (*Gerdrude*), S. 32 Z. 12 (*jeunne*), S. 36 Z. 19 (*qui'ls*), S. 40 Z. 29 (*cera*), S. 54 Z. 17 (*Oni*), S. 58 Z. 13 (*aporçeit*), S. 62 Z. 22 (*nons*), S. 65 Z. 25 (*départemeot*), S. 67 Z. 17 (*lui-dit il*), Z. 30 (*ce pays ci*), S. 70 Z. 25 (*est*), Z. 27 (*rcprit*), Z. 30 (*demi douzaine*), S. 72 Z. 26 (*Asie*), S. 76 Z. 8 (*André*), S. 79 Z. 21 (*Inlien*), S. 80 Z. 6 (*paisseut*), S. 86 Z. 19 (*qu'ils s'agissait*), S. 87 Z. 4 (*ètait*), S. 89 Z. 29 (*qui'l*), S. 94 Z. 3 (*souflait*), S. 100 Z. 12 (*vois tu*), S. 105 Z. 29 (*mème*), S. 111 Z. 29 (*s'arc-bouta*, während das Wörterverzeichnis *arcbouter* giebt), Z. 32 (*renveser*), S. 116 Z. 14 (*t'endende*), S. 120 Z. 28 (*reproser*), S. 121 Z. 18 (*liyres*), S. 122 Z. 30 (*songenant*). Anmerkungen: S. 131 (*donner l'hospitalé*), S. 135 (*Å*), S. 139 *d'un bon somme*, S. 141 (*Schnitte* st. *Schritte*), S. 142 (*lss*) u. a. m.

2) Hector Malot, En famille. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Eugène Pariselle. I. Teil: Einleitung und Text. II. Teil: Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Leipzig 1897, G. Freytag. VI u. 225 S. 8. Beide Teile geb. 1,80 M.

Hector Malot, welcher in seinen frühesten Werken unter dem Einflusse des bedeutenden Psychologen und Vorläufers des pessimistischen Naturalismus, Honoré de Balzac, schrieb und wie dieser den Hauptnachdruck nicht auf die Handlung, sondern auf eine genaue Schilderung der auftretenden Personen und ihres Charakters legte, mufste bald erfahren, dafs das grofse Publikum, welches „ungern eine geschickt erfundene und spannende Intrigue vermifst“, dieser Richtung wenig Geschmack abgewann. Mit feinem Verständnis und viel Geschick trug er dem Wunsche Rechnung und wurde in kurzer Zeit einer der beliebtesten und gelesensten Romanschriftsteller der modernen Welt. Neben seinen Romanen hat er auch eine Anzahl Jugendschriften verfafst, die diese Gattung der neueren französischen Litteratur in dankenswerter Weise bereichern. Eins seiner jüngsten Werke dieser Art ist die Er-

zählung „En famille“. In ihrer vorliegenden Gestalt giebt der Verf. „einen auf ein Drittel des ursprünglichen Umfangs gekürzten Auszug, mit dem Wunsche, daſs er bei recht vielen jugendlichen Lesern das Verlangen wecken möge, die Originalausgabe der anmutigen Erzählung kennen zu lernen“. Und in der That, anziehend und die Aufmerksamkeit der Leser bis ans Ende in Spannung erhaltend, führt uns *En famille* ein Familienleben vor Augen, welches das Interesse gleich von Beginn an wachruft. Die todkranke Mutter, die liebevoll fürsorgliche Tochter Perrine, die Heldin der Erzählung, das treue Tier Palikare, welches vom Schicksal dazu ausersehen ist, der Retter der ohnmächtigen Perrine zu werden, die beschwerliche Reise des verwaisten Mädchens von Paris nach Maraucourt, dem von der sterbenden Mutter ihm bestimmten Ziele, an welchem es die Verwandten aufsuchen soll, die in der dortigen Fabrik anfangs höchst kümmerliche Existenz Perrines, die Intriguen der beiden Neffen des blinden Fabrikbesitzers Vulfran Paindavoine und dessen unermüdliche Nachforschungen nach seinem verschollenen Sohne, endlich die Erkennungsscene zwischen Perrine und ihrem Groſsvater, eben jenem Fabrikbesitzer: alles dies ist wohl geeignet, die Erzählung zu einer anmutigen, Herz und Gemüt packenden zu machen, und ebendarum verdient sie mit Recht als Schul- bzw. Privatlektüre eine freundliche Aufnahme.

Die Diktion ist flieſsend, Anmerkungen und Wörterverzeichnis erleichtern angemessen das Verständnis in sachlicher wie grammatischer Hinsicht. Was die Ausstattung des Buches betrifft, so gilt das unter 1) Gesagte. Die Drucklegung ist korrekt, nur folgende Versehen sind aufgefallen: S. 64 Z. 29 (*d'uu*), S. 68 Z. 22 (*qn'on*), S. 84 Z. 14 (*boites*), S. 86 Z. 31 (*momeut*), S. 88 Z. 24 (*affaires.* st. *affaires?*), S. 120 Z. 29 (fehlt *nach Vulfran* der *Punkt*), S. 145 Z. 1 (*m'en tendre* st. *m'en-tendre*) und Z. 16 (fehlt nach *FIN* der *Punkt*).

Salzwedel i. A. K. Brandt.

Wilhelm Altmann, Ausgewählte Urkunden zur Brandenburgisch-Preuſsischen Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte. Zum Handgebrauch zunächst für Historiker zusammengestellt. In 2 Teilen. Berlin 1897, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). VIII u. 246 bzw. 316 S. gr. 8. 3 bzw. 4 M.

Nachdem die von Altmann und Bernheim herausgegebenen „Ausgewählten Urkunden zur Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter“ bereits binnen kurzem in 2. Auflage erschienen sind, ergänzt Altmann diese Sammlung durch Zusammenstellung der für die brandenburgisch-preuſsische Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte wichtigsten Urkunden. A. hat auch diese Sammlung wesentlich zum Nachschlagen und Nachlesen, vor allem für verfassungsgeschichtliche Übungen in Seminaren und

zur Vorbereitung für den Geschichtslehrer an höheren Schulen bestimmt. Die letztere Bestimmung ist allein für diese Besprechung mafsgebend. In der That geht A. nicht fehl, wenn er annimmt, dafs seine Zusammenstellung den Geschichtslehrern in kleinen Orten, wo keine Bibliothek vorhanden ist, willkommen sein dürfte — sie ist willkommen, wie die erste Sammlung vielen Geschichtslehrern ein wertvolles Handbuch geworden ist. Dem reiferen Schüler das Buch anzuvertrauen, was, wie A. hofft, nicht ohne Nutzen geschehen kann, möchte nicht zu empfehlen sein; eine derartige Beschäftigung mit Quellen dürfte nur ganz ausnahmsweise vorkommen, im allgemeinen wird das, was hier geboten ist, doch etwas tiefer gehende Studien voraussetzen. Um die angegebenen Zwecke zu erreichen, hat A. darnach getrachtet, auf Grund der vorhandenen Editionen einen möglichst übersichtlichen und lesbaren Text zu bieten; dafs er in Fragen der Orthographie für das 15.—18. Jahrhundert sich den Grundsätzen Weizsäckers, für das 19. Jahrhundert den Vorschriften der sog. Puttkamerschen Schulorthographie angeschlossen hat, wird allgemein gebilligt werden. Die Einteilung der Sammlung in zwei Bände ist die, dafs der erste Band die Zeiten Kurfürst Friedrichs I. bis auf Friedrich den Grofsen umfafst, der zweite ausschliefslich dem 19. Jahrhundert gewidmet ist. Die Auswahl ist überaus reichhaltig, für das 15.—18. Jahrhundert 51, für das 19. Jahrhundert 41 Nummern.

Die älteste Urkunde ist vom 17. Februar 1427 und enthält die Ernennung zum General-Fiskal für einen Bezirk, andere, die folgen, bringen Ernennungen zum Heidereiter, zum obersten Hauptmann, zum Kammermeister, zum Stadtrichter, zum Rentmeister, zum Rat, zum Kanzler. Von besonderer Bedeutung sind die Kammergerichtsordnung von 1540, die Geheime-Rats-Ordnung von 1651, die Accise-Ordnung von 1667 wie auch die Neueinrichtung der Accise- und Zollsachen (Regie) von 1766. Auf die Zeit bis zum grofsen Kurfürsten entfallen 29, auf die des grofsen Kurfürsten acht, auf die Friedrichs I. drei Urkunden. Die Thätigkeit Friedrich Wilhelms I. spiegelt sich in acht wichtigen Urkunden wieder. Da finden wir das Reglement für die Errichtung des Generalfinanzdirektoriums vom 27. März 1713, die Erklärung aller adeligen Schulzen- und Bauern-Lehen für Allodial- und Erbgüter vom 5. Januar 1717, die Einführung des Schulzwangs vom 28. September 1717 und die Ordnung für das General-Ober-Finanz-Kriegs- und Domänen-Direktorium vom 20. Dezember 1722, diesen Grundpfeiler der Thätigkeit des Preufsenkönigs, dessen eigenartige Gröfse mit Recht auch im Schulunterrichte nicht genug betont werden kann. Die innere Thätigkeit Friedrichs des Grofsen ist nur mit drei Urkunden belegt: es sollte gerade unter den jetzigen Verhältnissen diese Seite seiner Regierung etwas stärker betont werden. Welch reiche Auswahl allein für die Hebung der Landes-

kultur bietet Stadelmann in seinem Urkundenwerke! Von Friedrich II. springt die Auswahl der Urkunden auf die Zeit Friedrich Wilhelms III. und damit beginnt der 2. Teil. Mit dem Edikt betr. erleichterten Besitz des Grundeigentums, sowie die persönlichen Verhältnisse der Landbewohner vom 9. Oktober 1807 hebt die urkundliche Geschichte der Wiederaufrichtung Preufsens an; neben dem Edikt betr. die Aufhebung der Erbunterthänigkeit auf sämtlichen preufsischen Domänen vom 28. Oktober 1807 steht die Städteordnung vom 19. November 1808, der Erlafs betr. Einführung der allgemeinen Wehrpflicht vom 9. Februar 1813, die Landwehr-Ordnung vom 21. November 1815, das Staatsschuldengesetz vom 17. Januar 1820, die Anordnung von Provinzialständen vom 5. Juni 1823. Auf die Zeit Friedrich Wilhelms IV. entfallen 16 Urkunden. Wir heben heraus das Patent betr. die ständischen Einrichtungen vom 3. Februar 1847 und die sich daran anschliefsenden Verordnungen von demselben Tage, unter denen wieder die betr. Bildung einer ständischen Deputation für das Staatsschuldenwesen besonders nennenswert ist, das Gesetz über die Presse vom 17. März 1848, die Verfassungsurkunde vom 5. Dezember 1848 — die Urkunde, durch welche Preufsen in die Reihe der konstitutionellen Staaten eintrat. Es folgen die revidierte Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850, das Staatsgrundgesetz des Königreichs Preufsen, das Staatsschuldengesetz vom 24. Februar 1850 sowie die Einsetzung des evangelischen Ober-Kirchenrats und Ressort-Reglement für die evangelische Kirchen-Verwaltung vom 29. Juni 1850 sowie die Städteordnung für die sechs östlichen Provinzen der Monarchie vom 30. Mai 1853. Aus der Zeit Wilhelms I. werden acht Urkunden geboten. Allen voran steht das denkwürdige Gesetz vom 14. September 1866 betr. die Erteilung der Indemnität in Bezug auf die Führung des Staatshaushalts vom Jahre 1862 ab und die Ermächtigung zu den Staatsausgaben für das Jahr 1866, jene Perle in den Gesetzesurkunden unseres Vaterlandes, die in ihrer schlichten Einfachheit die Seelengröfse des Siegers von Königgrätz so trefflich belegt. Von den weiteren Urkunden dürften noch besonders hervorzuheben sein die betr. das Einverleibungsgesetz vom 20. September 1866, die Einrichtung der Ober-Rechnungskammer vom 27. März 1872 sowie die Kreisordnung für die sechs östlichen Provinzen vom 10. Dezember 1872 und das Gesetz betr. die Organisation der allgemeinen Landesverwaltung vom 26. Juli 1880. Aus der neuesten Zeit finden sich zwei wichtige Urkunden: das Gesetz betr. die Abänderung der Zuständigkeiten des Ministers der öffentlichen Arbeiten und des Ministers für Handel und Gewerbe vom 26. März 1890, ferner das betr. die Landgemeindeordnung für die sieben östlichen Provinzen vom 3. Juli 1891.

Mit Absicht ist der Inhalt beider Teile ausführlich angegeben worden, da nur eine Inhaltsübersicht die Fülle dessen, was ge-

boten wird, einigermafsen veranschaulichen kann. Aber nicht nur die Auswahl, sondern auch die Ausführung ist als durchaus gelungen zu bezeichnen. Auch mufs zugegeben werden, dafs Anmerkungen die Handlichkeit der Sammlung beeinträchtigt hätten: die Abweichung von diesem Verfahren bei der Verfassungsurkunde von 1850 erscheint wohl begründet. Hier sind alle die Abänderungen, welche durch spätere Landesgesetze angeordnet sind, in besonderen Anmerkungen verzeichnet, die Veränderungen, welche durch die Reichsgesetzgebung herbeigeführt sind, werden allerdings nur im allgemeinen angedeutet, wenn es heifst: „Von der Reichsgesetzgebung nunmehr stark modifiziert“. Für den praktischen Gebrauch des Politikers ist ja die Sammlung nicht bestimmt, es soll nur die historische Entwicklung der preufsischen Verfassung dargelegt werden. Hätte A. die Modifikationen der preufsischen Verfassungsurkunde durch die Reichsgesetzgebung im einzelnen angeben wollen, so würde seine Ausgabe einen allzu grofsen Umfang angenommen und somit ihren Zweck verfehlt haben, so wünschenswert es auch für die Historiker sein mufs, das augenblicklich geltende Recht bequem übersehen zu können. Es mag noch erwähnt werden, dafs auch die äufsere Ausstattung von Altmanns Urkundenauswahl allen Ansprüchen genügt; scharfer, korrekter Druck, saubere Ausführung und handliches Format verdienen volle Anerkennung. Jedem Geschichtslehrer sei daher auch diese neue Sammlung von Altmann aufs wärmste empfohlen: sind Doeberls Monumenta abgeschlossen, so hat der Geschichtslehrer in den drei Urkundenwerken von Altmann und Doeberl eine hervorragende Stütze für den Unterricht.

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

F. Schultz, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. I. Abteilg.: Griechische Geschichte. Zweite, durchgesehene Auflage. Dresden 1895, L. Ehlermann. 1,60 M.

F. Schultz, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. II. Abteilg.: Römische Geschichte. Zweite, durchgesehene Auflage. Dresden 1895, L. Ehlermann. 1,80 M.

Durch die Neuordnung der Lehrpläne der höheren Unterrichtsanstalten ist in erster Linie mit der Unterricht in der alten Geschichte betroffen worden. Während ihm früher zwei Jahre zugesprochen waren, soll seit 1892 sowohl die griechische als auch die römische Geschichte und daneben noch eine Übersicht über die orientalische Geschichte in dem einen Jahre der Obersekunda, allerdings mit einem Mehr von einer Unterrichtsstunde pro Woche, den Schülern vermittelt werden. So gewifs es nun ist, dafs man reiferen Schülern, die in der überwiegenden Mehrzahl wenigstens sich Universitätsstudien widmen wollen, etwas mehr zumuten kann (Schultz I Vorw. S. IV), ebenso gewifs ist es, dafs Lehrern sowohl wie Schülern durch das Zusammendrängen der ganzen

alten Geschichte auf ein Jahr eine Aufgabe gestellt ist, die von beiden Seiten die allergröfste Hingabe erfordert. Diese Aufgabe gestaltet sich um so schwieriger, als auch mehr als bisher — und das mit vollem Rechte — neben der politischen die kulturgeschichtliche Entwicklung der betreffenden Völker in den Kreis der Belehrung gezogen werden soll, um den Schülern das Verständnis für die Bedeutung derselben in Bezug auf unsere ganze moderne Entwicklung näher zu bringen. Damit diesen erhöhten Anforderungen genügt würde, mufste der ungeheure Stoff vereinfacht und die Aneignung erleichtert werden. Jenes geschieht, indem auf so manches, worauf bisher oft ganz ungerechtfertigt hohes Gewicht gelegt wurde, verzichtet wird; die Aneignung wird erleichtert, wenn das einzelne unter allgemeinen Gesichtspunkten in geschmackvoller und leicht fafslicher Weise dargeboten wird. Unter diesen Verhältnissen ergab sich nun ganz von selbst das dringende Verlangen nach neuen Lehrbüchern, da die bisher gebrauchten mehr oder minder in den alten Geleisen wandeln, und diesem Verlangen verdankt auch das von Schultz seinen Ursprung.

Schultz hat sein in zwei Abteilungen (I u. II) zerfallendes Lehrbuch nach den eben angeführten Forderungen in recht geschickter Weise bearbeitet, und der beste Beweis, dafs er damit das Richtige getroffen, ist wohl, dafs bereits nach zwei Jahren eine neue Auflage nötig wurde. Gerade dieser Erfolg des Buches legt aber die Pflicht auf, immer mehr auf seine Vervollkommnung und die Befreiung von den ihm noch anhaftenden Mängeln hinzuarbeiten. Dazu mögen auch die folgenden Bemerkungen ihr Scherflein beitragen.

Die 2. Auflage, die mit vielfachen Änderungen im einzelnen in der Hauptsache dasselbe Gesicht zeigt wie die 1. Auflage, zeigt deshalb auch dieselben Vorzüge und viele von den Mängeln dieser. Zu loben ist in erster Linie, wie schon erwähnt, die geschickte Auswahl und Anordnung des Stoffes. Manches jetzt als unnütz, ja geradezu als falsch Anerkannte, wie z. B die Jahreszahlen betreffend die Einsetzung der lebenslänglichen, dann der zehnjährigen, endlich der einjährigen Archonten in Athen, ist ausgemerzt; eine gesonderte Behandlung der Sagengeschichte ist mit Recht aufgegeben; manche Abschnitte, die für das grofse Ganze von gar keiner oder untergeordneter Bedeutung und womöglich von der Sage ausgeschmückt sind, sind nur ganz kurz erwähnt (vgl. z. B. I S. 82 Anm. die heiligen Kriege, I S. 53 die dem peloponnesischen Kriege vorhergehenden direkten und indirekten Kämpfe zwischen den beiden Grofsmächten, I S. 97 die Diadochenkämpfe, II S. 12 f. die sagenhaften Kämpfe im Anfange der Republik, II S. 19 f. die Latiner- und Samniterkämpfe, II S. 68 Kampf zwischen Sulla und den Marianern).

Fast noch mehr Lob verdient die Anordnung, die Seite für

Seite das hervorragende Geschick des Verfassers erkennen läfst, Gleichartiges zusammenzustellen und die einzelnen Abschnitte in ein folgerichtiges Verhältnis zu einander zu bringen. Dadurch wird zwar vielfach die chronologische Folge gestört (vgl. z. B. die Darstellung beim Ständekampfe, die II S. 17 bis zum Jahre 300 reicht, während in der äufseren Geschichte dieses Jahr erst S. 20 erwähnt wird, oder den Kampf Cäsars um die Alleinherrschaft, der II S. 87 mit dem Siege bei Munda 45 zu Ende geführt wird, während im folgenden Abschnitte manches nachgeholt wird, was zeitlich vorher fällt, aber nicht zum Kampfe gehört), doch entsteht dadurch nicht nur kein Nachteil, vielmehr dient diese Anordnung dazu, den zuweilen spröden Stoff übersichtlicher und vor allem für die Einprägung gefügiger zu machen. Auf den ersten Blick kann es wohl scheinen, als ob in der Zergliederung des Stoffes des Guten manchmal zu viel gethan sei, jedoch, je näher und je länger man sich mit dem Buche beschäftigt, um so wohlthuender empfindet man gerade diese Einrichtung.

Zur leichteren Aneignung des Stoffes dient auch — und dies ist ein weiterer Vorzug des Buches — die vergleichsweise Heranziehung ähnlicher Verhältnisse anderer Völker und Länder (vgl. z. B. I S. 52 Abs. 7, wo das Verhältnis von Athen und Sparta mit dem von Österreich und Preufsen vor 1866 verglichen wird, oder I S. 5 Abs. 2, wo die wichtigsten griechischen Landschaften hinsichtlich ihrer Gröfse einzelnen deutschen Staaten gegenübergestellt werden, oder II S. 55 oben, wo die Lage in Rom kurz vor den Bürgerkriegen mit der in Frankreich vor der Revolution 1789 in Vergleich gebracht wird), ebenso wie Hinweise auf künstlerische und litterarische Behandlung einzelner Thatsachen (z. B. II S. 107 Abs. 3 beim Tode des Thumelicus der Hinweis auf Fr. Halms „Fechter von Ravenna" und II S. 109 Abs. 1 der auf das berühmte Bild von Gabriel Max „Die Fackeln des Nero" beim Brande Roms). Indessen liegt gerade hier die Gefahr nahe, dafs zu viel geboten wird, und diese Gefahr scheint nicht immer glücklich vermieden. Unseres Erachtens dürfen solche Hinweise, um ihren Zweck zu erfüllen, im allgemeinen nur auf Bekanntes oder wenigstens auf nicht allzufern Liegendes gerichtet sein, sonst wird ja dem Schüler eine doppelte Arbeit zugemutet und der Lehrer, der auf alle diese Dinge erst näher eingehen mufs, zu unnötigem Zeitverbrauch veranlafst. Somit halten wir für überflüssig z. B. den Hinweis auf die normännischen Barone (I S. 16 Abs. 4), auf Cromwell (I S. 50 Anm.), auf Hamerlings „Aspasia" (I S. 68 Abs. 1), auf Merope im Kresphont, vgl. Lessing, Hamb. Dram. 37 ff. (I S. 70 Abs. 2), auf Drydens Ode zum Cäcilientage etc. (I S. 93 Abs. 5), auf Macchiavellistische Politik (II S. 25 Abs. 2), auf Heinrich v. Veldecke (II S. 50 Abs. 2). Dagegen hätte beispielsweise vielleicht I S. 45 Abs. 3 und 4 mit der Stellung Athens in dem nationalen Freiheitskampfe die von Preufsen 1813

verglichen werden können, das, trotzdem es die Seele der ganzen Bewegung ist und die meisten Opfer dafür bringt, doch, um die Sache nicht zu gefährden, bescheiden zurücktritt und andern selbstlos die Führung überläfst.

Bei der hervorragenden Bedeutung, die den Äufserungen des Geisteslebens jetzt zuerteilt wird, ist es völlig richtig, dafs dieselben nicht in die politische Geschichte hineinverflochten, sondern immer in besonderen Abschnitten, die der politischen Darstellung der einzelnen Perioden sich anschliefsen, behandelt sind. So haben wir in der griechischen Geschichte 4, in der römischen 5 Paragraphen, die das Geistesleben darstellen. Indes, so sympathisch es uns ist, dafs dieser Teil der Geschichte in sein Recht eingesetzt ist, so will uns doch dünken, als ob der Verfasser hier zu viel geboten hat. Er hat das selbst gefühlt und damit entschuldigt (I Vorw. S. VI), dafs das Buch auch noch für Prima ausreichen, auch andern Fächern gleichsam als Hilfsmittel dienen solle. Wir glauben nicht, dafs es in Prima für das, was in der alten Geschichte, auch in andern Fächern, noch hinzugelernt wird, eines Lehrbuches bedarf, vielmehr wird das den Schülern auf bequemere Weise bei der Lektüre vermittelt werden. Aber wäre dieser Grund auch stichhaltig, so bringt es doch noch zu viel, namentlich in der Litteraturgeschichte. Wenn auch Namen wie Theognis, Archilochus, Alkman (I S. 27), Ephorus, Theopompus, Euklid (I S. 88), Lucilius, Lucretius (II S. 97) noch ertragen werden könnten, so schiefsen doch die des Naevius, Pacuvius, Attius (II S. 50), Alimentus, Fabius Pictor (II S. 51), Ausonius, Claudianus (II S. 128), Victor, Eutrop (II S. 129), Apollonius, Lykophron, Arat (I S. 101) weit über das Ziel des Gymnasiums hinaus und brauchen nicht in einem Lehrbuche desselben zu stehen. Aber auch bei den wichtigsten Vertretern der Glanzzeit der Litteratur scheint zu viel gethan. So konnte z. B. sicher ohne Nachteil bei Euripides und Aristophanes (I S. 70), ebenso bei den Philosophen (I S. 71 ff.) gekürzt werden.

Auch aufserhalb der Litteraturgeschichte ist die Schilderung der Kulturzustände zuweilen zu weitschweifig und einer engeren Zusammenfassung bedürftig. Wozu z. B. bei den Assyriern (I S. 37) die detaillierte Schilderung des Kriegswesens, was sollen (II S. 96) die einzelnen Gattungen der Gladiatoren?

Überhaupt tritt das Bestreben des Verfassers zu Tage, während er auf der einen Seite sehr vorsichtig in der Auswahl des Stoffes ist, auf der andern doch wieder alles Mögliche — meist in Klammern oder als Anmerkung — in den Text hineinzubringen, wodurch der Unterricht unnötig belastet wird. So ist z. B. überflüssig I S. 14 die Anmerkung über Zaleukus und Charondas, I S. 17 Abs. 3 die Worte „vielleicht ein König achäischer Abkunft", eine Vermutung Wachsmuths, die doch neuerdings stark bezweifelt wird (z. B. von Busolt, Griech. Gesch.[2] I S. 546 f. und

zuletzt von Lipsius in Schömanns Griech. Altert.[4] S. 231), I S. 23 Abs. 7 und S. 27 Abs. 2 die Bemerkung über die Sammlung der Homerischen Gesänge durch Pisistratus, die doch wohl endgültig ins Reich der Fabeln verwiesen ist, I S. 34 unten „Urim und Thummim“, I S. 38 Abs. 2 „mittlere Wolga?“, I S. 40 Abs. 2 die eingeklammerten Worte über Krösus, I S. 50 die Anmerkung über Perikles, I S. 53 Anm. 2 mit der Schlacht bei Koronea, I S. 62 Abs. 3 die Bemerkung über Kleophon, I S. 85 Abs. 3 die über Äschines, I S. 90 Anm. über Demades, I S. 97 oben die Worte „Harpalischer Prozefs“, II S. 14 ff. die Anmerkungen mit dem lateinischen Wortlaute der einzelnen leges, II S. 16 Abs. 3 die Worte in Klammern über die Abstimmung in den Komitien, II S. 30 Abs. 6 die Sage von Regulus' Hinrichtung, II S. 56 Abs. 4 die Bemerkung zu Scävola, II S. 69 die Anmerkung über die Censur, II S. 85 die von den Tänzern. Endlich mufste die nachaugusteische Kaisergeschichte viel kürzer dargestellt werden, da zu einer so ausführlichen Behandlung keine Zeit vorhanden ist.

Was nun die Abweichungen der 2. Auflage von der ersten anbetrifft, so sind dieselben meist nur redaktioneller Art, die zum Teil nicht einmal notwendig waren. Aufserdem sind einige Versehen, die infolge der offenbar sehr eiligen Entstehung des Buches sich eingeschlichen hatten, beseitigt worden. Nur II § 32 und § 35, die von Cäsars Alleinherrschaft und der Grundlegung des Kaisertums durch Augustus handeln, zeigen ein etwas mehr verändertes Aussehen, jedoch auch blofs äufserlich, in der Anordnung, während der Inhalt derselbe geblieben ist.

In der griechischen Geschichte beträgt die Zahl der Änderungen ca. 25. Von wirklichen Verbesserungen erwähnen wir: S. 17 Abs. 4 „5 alljährlich gewählte Ephoren“ statt „alle fünf Jahre“, S. 35 Abs. 2 steht jetzt „Totschläger“ statt „Todschläger“, S. 48 Abs. 5 wird „Delos“ statt „Delphi“ als Mittelpunkt des delischen Bundes angegeben, S. 52 Abs. 3 „thrakisch“ statt „trakisch“, S. 56 Einnahme von Potidäa „429“ statt „430“, S. 78 wird die Stiftung des 2. Seebundes in das Jahr „378“ statt „376“ gesetzt, S. 81 Abs. 3 als Todesort des Chabrias „Chios“ statt „Samos“, S. 104 Alexanders Regierung „336“ statt „334 bis 323“. Als Beispiele für sonstige Änderungen führen wir an S. 22 Abs. 7, wo es jetzt wohl richtiger von der Volksversammlung zur Zeit Solons heifst „auf Ansage Zusammenkunft“ gegen das Frühere „4 mal im Monat Zusammenkunft“, S. 23 Abs. 7 und S. 27 Abs. 2 steht jetzt ein Fragezeichen hinter der ganz wegzulassenden Nachricht über die Sammlung der Homerischen Lieder durch Pisistratus, S. 34 unten fehlen die Worte „eherne Schlange“, S. 45 Abs. 2 „Durchfahrt durch den vorher gestochenen Athoskanal“, früher „ein Athoskanal gestochen“, S. 48 Abs. 6 hinter Cimon eingefügt „Sohn des Miltiades“, S. 51 und 61 sind

neu die Anmerkungen, die aber gewifs fortbleiben konnten, S. 56 Abs. 6 hinter Platää eingefügt „von Athen im Stich gelassen", S. 80 Abs. 2 statt „ungeschützt" „wehrlos".

Bei weitem zahlreicher sind die Änderungen in der römischen Geschichte, wodurch dieselbe um vier Seiten vermehrt ist, während der Bestand der griechischen genau derselbe geblieben ist. Von Berichtigungen führen wir an: S. 12 Abs. 2 Standort des sterbenden Fechters ist „das kapitolinische Museum", nicht „der Vatikan", S. 13 Abs. 2 Retter des Kapitols ist „M. Manlius", nicht „T. M.", S. 47 Abs. 2 die Bemerkung über die toga praetexta, die nicht etwa den Mitgliedern des neuen Standes an und für sich zukommt, S. 78 Abs. 8 die Verleihung der aufserordentlichen Machtbefugnisse an Cäsar auf „5 Jahre", S. 102 Abs. 4 Pannonien wird „wiederunterworfen", S. 130 Decemvirat „451—449" (statt „450"), ebenda Siegeszug Hannibals „218—216" (statt „217").

Von sonstigen Änderungen untergeordneter Art erwähnen wir S. 3, wo der von der plebs handelnde Abschnitt weggelassen, dagegen S. 4 eingefügt ist; er konnte ruhig an seiner Stelle bleiben. S. 3 Abs. 5 scheint der Zusatz „Aufnahme der Unterworfenen" entbehrlich, unter b ist der Ausdruck „Erbschaft" in „Rom Rechtsnachfolgerin" geändert, S. 4 geben die kleineren Änderungen von der Neuordnung des Gemeinwesens ein deutlicheres Bild, S. 8 unten ist der Satz „die Steigerung königlicher Machtfülle fordert deren Einschränkung" eingefügt, S. 19 Abs. 6 „Rom fafst Fufs in Kampanien", S. 20 ist die Auflösung des latinischen Bundes ausführlicher behandelt, S. 23 zu Abs. 4 hinzugefügt „Militärkolonie Benevent", S. 31 Abs. 2 steht der entbehrliche Zusatz „und üben sie ein". Derartige Änderungen finden sich durch das ganze Buch hindurch. Von etwas gröfserer Wichtigkeit sind die in den Abschnitten über Cäsar und Oktavian, wie schon erwähnt; dadurch gewinnt die Darstellung entschieden. Manches konnte aber auch hier bleiben. Warum ist z. B. S. 101 Abs. 2 der „praefectus praetorio" nicht wieder genannt? Und hätte die Unterwerfung der Alpenvölker S. 102 oben nicht wegbleiben können, da sie doch unter V. erwähnt wird?

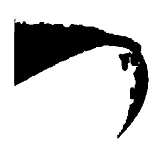
Trotz der zahlreichen Änderungen nun in der 2. Auflage bleiben noch viele Stellen, die einer Verbesserung bedürftig scheinen. I S. 2 würden wir gern wenigstens bei einem der Berge — vielleicht Olymp oder Parnafs — die Höhe angegeben finden; S. 3 f. sind bei der Besprechung der Landschaften die vielen Ortsnamen mit den historischen Bemerkungen überflüssig; die Schüler werden besser im Laufe des Unterrichts damit bekannt gemacht, nur das am häufigsten Vorkommende war anzuführen. Unrichtig ist hier die Anführung von „Aktium" bei Epirus S. 3, es gehört vielmehr zu Akarnanien im nächsten Absatz (vgl. dazu II S. 94 oben). — S. 5 Abs. 5 durfte hinter „Pe-

lasger“ nicht hinzugefügt werden „oder älteres Volk“, mag auch die Meinung darüber noch geteilt sein; lieber hätten wir hier die drei Namen „Pelasger, Achäer, Hellenen“ neben einander gehabt. — S. 9 Abs. 5 waren bei den Sprüchen die Namen der betreffenden Weisen anzugeben. — Auf S. 15 vertritt der Verf. die Ansicht, dafs von den beiden Bundesversammlungen der delphischen Amphiktyonie die im Herbste in Delphi, die im Frühjahr an den Pylen stattgefunden habe; diese Auffassung ist wohl dahin zu berichtigen, dafs man sich zu beiden Jahreszeiten an beiden Orten, erst an den Pylen, dann in Delphi zusammenfand (Busolt[2] I S. 685). — Strittig ist die Frage, ob dem Drakon aufser der schriftlichen Zusammenfassung der Rechtssatzungen die Erteilung einer politischen Verfassung zuzuerkennen ist, wie es nach Aristoteles' Ἀϑ. π. der Fall scheint; Schultz hält diese Frage S. 20 zu gunsten Drakons für gelöst, andere — wie Busolt (II S. 224) — sind anderer Ansicht, und das hätte doch vielleicht auf irgend eine Weise angedeutet werden müssen. Übrigens betrug nach der sogenannten Drakontischen Verfassung die Mitgliederzahl des Rates 401, nicht 400. — Der Auffassung des Verfassers S. 21 von der Seisachtheia als einer teilweisen Schuldentilgung pflichten wir nicht bei, wir fassen sie in weiterem Sinne. Die Herabsetzung des Münzfufses hat an und für sich gar nichts damit zu thun, sondern dient Handelszwecken (vgl. Busolt II S. 259 Abs. 2 und Lipsius in Schömann, Gr. Alt.[4] I S. 344). — Offenbar unrichtig ist S. 23 als Anfangsjahr der Pisistratiden 563 genannt. Die einzelnen Daten für ihre Herrschaft sind jetzt so ziemlich sicher gestellt, namentlich über Anfang 561/0 und Ende 528/7 resp. 511/0 ist kein Zweifel. (Vgl. darüber u. a. die neueste Untersuchung von Plathner, Die Alleinherrschaft der Peisistratiden. Progr. Realgymn. Dessau 1897 S. 15 f. Von der allgemeinen Ansicht weicht Pomtow, Rh. Mus. 51 S. 560—588 ab, indem er Ἀϑ. π. Kap. 14 und 15 ἔτει in μηνὶ verändert.) Danach ist auch nicht ganz richtig die Bemerkung, dafs Pisistratus nach elfjährigem Flüchtlingsleben zurückkehrt; vielmehr war er im ganzen 14 Jahre aufser Landes, das 1. Mal 4, das 2. Mal 10 Jahre. — Die Befreiung der Meder von den Assyriern gegen 700 — S. 39 — zu setzen, scheint uns etwas früh; gewöhnlich wird sie dem Phraortes 50 Jahre später zugeschrieben, während unter Dejoces ein wenn auch loses Abhängigkeitsverhältnis bestehen blieb (vgl. Hertzberg, Allgem. Weltgesch. I S. 312). — Die Schlacht bei Marathon ist wohl nicht richtig dargestellt S. 43. Miltiades hatte keinen Grund, seine Stellung auf den Höhen aufzugeben und in die Ebene, wo ihm die zahlreiche Reiterei der Feinde gefährlich werden mufste, hinabzusteigen, um den Kampf zu eröffnen. Vielmehr geht der Angriff von Datis aus, der die Ankunft der Lacedämonier nicht abwarten wollte. Erst nachdem die Perser auf wirksame Pfeilschufsweite herangekommen, brechen die Athener

in schnellem Anlauf hervor (vgl. Busolt II S. 589). — Theben wird nicht 11 Tage nach der Schlacht genommen — S. 47 Abs. 5 —, sondern nach noch 20tägiger Blockade. — S. 51 unten ist nicht Epidamnus als Bundesgenosse Korinths zu nennen, sondern Epidaurus. — Das Bild des Sokrates mufste S. 73 mit seinem Tode abgeschlossen werden, statt dafs dieser S. 76 nachgeholt wird. — Die Besetzung der Kadmea erfolgt 383, nicht 382, wie S. 77 steht. — S. 84 unten vermissen wir eine Bemerkung über die Entzweiung Thebens und Athens, die Philipp schlauerweise durch die Schenkung von Oropos an Athen hervorrief.

II S. 1 Abs. 2 kommt die Bezeichnung „collis“ nur den beiden zuletzt genannten Höhen zu, die übrigen mufsten „mons“ genannt werden; auch konnte S. 2 neben der „urbs Palatina“ oder „Roma quadrata“ auch die „urbs Quirinalis“ oder „Collina“ als zweite städtische Siedelung angeführt werden. — In Bezug auf die Tribuseinteilung, die sich an den Namen des Königs Servius Tullius knüpft, stimmen wir dem Verf. S. 4 nicht zu. Wir meinen mit Mommsen, dem sich ja sonst der Verfasser so aufserordentlich eng anschliefst (Mommsen[8] I Kap. VI und Herzog, Gesch. und Syst. der röm. Staatsverf.[1] I S. 39), dafs damals das ganze römische Gebiet nur in vier Tribus zerfiel und erst später, nach Vertreibung der Könige, eine Trennung in städtische und ländliche Tribus stattfand, deren Zahl schliefslich bis auf 35 stieg. Als Centurienzahl werden gewöhnlich 193, nicht 194 angenommen. — Bei der Beschreibung der neuen Verfassung S. 9 bezieht der Verf. den bekannten Ausdruck „patres auctores fiunt“ auf die comitia curiata, wir auf den patrizischen Teil des Senates, wodurch dann die Bedeutung der Kuriatkomitien noch mehr sinken würde. — S. 12 harmoniert der Ausdruck „Unterwerfung der Latiner“ nicht mit der Zusicherung der Gleichberechtigung an die Unterworfenen. — Dafs die Volkstribunen anfangs in Centuriatkomitien gewählt seien, steht denn doch nicht so fest, wie Schultz S. 16 oben behauptet. Wahrscheinlicher ist vielmehr ihre Wahl in plebejischen Kuriatkomitien und seit 471 in plebejischen Tributkomitien. Dafs nun an diesen Tributkomitien, wie Verf. im folgenden Absatz behauptet, seit etwa 448 auch Patrizier teilgenommen haben sollen, scheint uns gänzlich verfehlt. Es giebt allerdings seit dieser Zeit gemischte, patrizisch-plebejische Komitien mit Befugnissen untergeordneter Art, die aber mit jenen plebejischen, von den Volkstribunen berufenen und geleiteten und so zu hoher Bedeutung gekommenen, nicht das mindeste zu thun haben. — In der Darstellung des Kampfes mit Pyrrhus wird ein näherer Hinweis auf seine Bedeutung und den Unterschied der Teilnehmer vermifst S. 21 ff. — S. 30 Abs. 2 bedarf die Bemerkung, dafs nur Regulus nach Afrika geht, der Berichtigung; auch L. Manlius Volso setzt mit über, wird aber allerdings, als alles gut zu gehen scheint, mit der Hälfte des Heeres abberufen. — Der ältere Scipio

Africanus war im Jahre 218 noch nicht 20jährig, wie Schultz S. 34 Abs. 3 meint; Livius XXI 46 nennt ihn damals „pubescens" und XXVI 18 beim Jahre 211 „ca. 24jährig". — Mit der Benennung der macedonischen Kriege S. 40 und 43 sind wir nicht einverstanden, da wir den während des Hannibalischen Krieges als den ersten ansehen. — Von Anfang an wurden doch nicht Prokonsuln oder Proprätoren als Statthalter in die Provinzen geschickt, wie nach S. 46 anzunehmen ist. Zuerst waren es vielmehr Prätoren, deren Zahl deshalb mit jeder neuen Provinz erhöht wurde. — Nach der Schilderung S. 56 scheint Tib. Gracchus bei der Abstimmung über seinen Antrag betr. die Verwendung des Attalischen Schatzes ermordet zu sein; es handelt sich vielmehr um die Abstimmung über sein zweites Tribunat, die die erregte Verhandlung im Senat und die Ermordung des Tib. Gracchus im Gefolge hat. — S. 68 Abs. 2 ist unrichtig Sertorius als Friedensbrecher genannt; es ist der Konsul Lucius Scipio. Abs. 3 mufs es heifsen nicht „Züchtigung der Provinzen", sondern „der italischen Gemeinden". — S. 69 Abs. 1 fehlt bei „Tributkomitien" der Zusatz „gemischten" (d. h. patrizisch-plebejischen). — S. 72 Abs. 3 ist die Entzweiung des Pompejus und Krassus erst am Ende von Abschnitt III zu erwähnen; denn zu Ende 70, als die neue Verfassung durchgeführt ist, droht zwischen den beiden Führern, die beide ihre Heere noch vor Rom haben, ein gewaltsamer Ausbruch; da giebt Pompejus nach und tritt zugleich mit Krassus zurück. — S. 74 unten mufs des Pompejus Rückkehr mit 62 angegeben werden, wie richtig S. 77 oben. — S. 85 oben steht ungenau „in" Dyrrhachium statt „bei" Dyrrhachium. — Bei der Angabe der Ämter, die Cäsar übertragen werden, wird S. 87 die potestas tribunicia vermifst. — S. 94 konnte erwähnt werden, dafs Ägypten nunmehr römische Provinz wird, an deren Spitze aber nicht ein „Prokurator" steht, wie S. 101 Abs. 2 zu lesen ist, sondern ein „praefectus Augusti". — S. 98 oben vermissen wir eine Angabe der römischen Hauptfeste, S. 120 Abs. 3 einen Hinweis auf das Reiterstandbild und die Säule Mark Aurels. — S. 123 mufs die Darstellung vom Tode des Kaisers Julian entschieden zurückgewiesen werden. Das Märchen von seinem Ende durch einen Christenpfeil, das durch die Kirchenhistoriker, die in ihrem Hasse gegen den christenfeindlichen Kaiser gar nicht Schmähungen genug für ihn finden konnten, aufgekommen und vielfach ausgeschmückt ist, sollte heute nicht mehr vorgetragen werden. Ebenso unglaubhaft sind die ihm in den Mund gelegten letzten Worte. In ein Lehrbuch der Geschichte gehört so etwas auf keinen Fall (vgl. darüber des Ref. Schrift: Der Tod des Kaisers Julian, 1891).



Den Citaten hätte der Verf. gröfsere Sorgfalt zuwenden müssen. So lautet das bekannte Wort von der Verblendung des Menschen I S. 9 unten wohl richtiger „quem deus perdere vult,

prius dementat". — I S. 34 unten lesen wir „du sollst dir kein Bildnis oder Gleichnis" statt „noch irgend ein Gleichnis machen". — In der von Schiller im Spaziergang nachgedichteten Grabschrift des Simonides auf die 300 heifst es nicht „dort" — so Schultz I S. 46 —, sondern „dorten". — II S. 14 Anm. 2 mufste „publici" wenigstens in Klammern stehen, da es Liv. VI 35 fehlt. — Maharbals Worte II S. 35 Anm. 3 lauten nicht „Hannibal, vincere scis", sondern „vincere scis, Hannibal" (Liv. XXII 51); ebenso ist das Citat Anm. 1 ungenau, denn bei Liv. XXII 30 heifst es „tandem eam nubem cum procella imbrem dedisse". — II S. 40 hätten wohl die berühmten Worte Agamemnons Il. IV 164f. nach Vofs citiert werden können. — II S. 59 Anm. 1 mufste den höhnenden Worten des Jugurtha noch ein „o" vorgesetzt werden (Sall. bell. Iug. c. 35). — Die Worte des Marius II S. 65 Anm. an den Cimber heifsen genauer: „Du, Sklave, wagst es wirklich, den Marius zu töten?" (Plut. Mar. c. 39). — Der geläufig gewordene Ausspruch II S. 92 Abs. 4 „bei Philippi sehen wir uns wieder" lautet eigentlich „du wirst mich bei Philippi sehen" (Plut. Brut. c. 36 und Caes. c. 69). — II S. 16 Anm. 2 mufs statt „plebs" stehen „plebis" (Liv. III 55).

Die Darstellungsweise ist im allgemeinen ansprechend, namentlich in den ausführlicher behandelten Partieen. Anderwärts erweckt sie freilich durch ihre Kürze, die sich oft mit einem Substantivum zur Bezeichnung eines Vorganges begnügt, zuweilen Unklarheit und Zweifel. So hätten wir eine deutlichere Fassung I S. 51 Abs. 5 zu Ende gewünscht; es soll doch gesagt werden, dafs im Dienste des Bundes ca. 20000 Athener ihren Unterhalt finden (Ἀθ. π. Kap. 24). — II S. 21 ist nicht ohne weiteres klar, wer mit den neuen römischen Bundesgenossen gemeint ist; es wäre angezeigt, dafs dabei auf S. 19 unten verwiesen würde. — Ob aus II S. 23 Abs. 6 einem Obersekundaner ein deutliches Bild entsteht, wie sich der römische Staat von andern Bundesstaaten unterscheidet, scheint zweifelhaft. — Die Bemerkung II S. 89 g, dafs sich das römische Mondjahr vom Sonnenjahr um 67 Tage unterschieden habe, kann beim Unkundigen die Vorstellung erwecken, als ob das römische Jahr überhaupt immer um so viel zu kurz gewesen sei; so grofs war der Unterschied gerade damals infolge unregelmäfsiger Schaltungen, in Wirklichkeit betrug das römische Mondjahr 355 Tage. Es wird von Cäsar in ein Sonnenjahr von 365¼ (nicht ½, wie irrtümlich im Texte steht) verwandelt. — Nach S. 101 Abs. 2 werden die Legionen aus römischen Bürgern gebildet; daraus geht aber nicht hervor, dafs viele der zu den Legionen Ausgehobenen erst durch ihre Aushebung römische Bürger werden.

Manches Fremdwort konnte vermieden werden. In erster Linie scheint uns das Wort „national" zu stark verwendet; vgl. z. B. I S. 6 Abs. 7 „Nationalcharakter", Abs. 10 „nationale Unter-

nehmungen“ und „Nationalgeschichte“, I S. 14 Abs. 5 „nationale Zusammengehörigkeit“, Abs. 6 „nationale Verbände“, I S. 45 Abs. 3 „nationaler Freiheitskrieg“, Abs. 5 „nationale Sache“, I S. 52 Abs. 7 „nationales Reich“ und an vielen andern Stellen. I S. 81 Abs. 1 war der Ausdruck „taktisch“ durch einen andern zu ersetzen, I S. 85 Abs. 3 „Konventikel“, II S. 23 Abs. 6 „organisch“, II S. 87 Abs. 6 „Souveränität“. — Zuweilen klingt die Sprache phrasenhaft, so I S. 86 Abs. 2 der Satz von der Musik, „die, von der Höhe alter dorischer Weisen herabsteigend, bereits vielfach in Künstelei ausartet und ein geziertes Virtuosentum zeigt“, ebenso II S. 117 Abs. 2 die Worte „das griechische Ideal schöner Menschlichkeit bildet sich zur Idee der Humanität um“ und II S. 129 der letzte Satz des Buches „die Kunst erstarrt schliefslich zur hohlen Form byzantinischer Kunst“. — Schwankend ist der Verf. in der Benennung der Hauptstadt der Attaliden, denn I S. 100 Abs. 5 und S. 102 Abs. 1 steht „Pergamus“, II S. 42 Abs. 3 „Pergamum“. — Auffallend ist II S. 123 Abs. 2 „letzterer“ statt „dieser“.

Zur Hebung der Übersichtlichkeit sind die im Texte enthaltenen Jahreszahlen oft am Rande wiederholt, nicht selten aber auch weggelassen. Nach welchem Prinzip dabei der Verf. verfahren, ist nicht ersichtlich. Das Richtige wäre wohl gewesen, alle Zahlen zu wiederholen. Vgl. dazu II S. 60, wo am Rande „113“ steht, S. 61 ist „105“ ausgelassen, ebenso fehlen S. 66 f. die Zahlen „87, 86, 85, 84“ („84“ sogar im Text), „83“ und an vielen andern Stellen.

Dafs die griechischen Eigennamen nicht in ihrer ursprünglichen Form, sondern in der Regel der lateinischen Aussprache gemäfs gegeben sind, billigen wir durchaus. In dieser lernt sie der Sextaner zuerst kennen, und diese kann auch später, mit Kenntnis des Griechischen, ohne Schaden für die Sache bleiben; also „Pisistratus, Äschylus“ statt „Peisistratos, Aischylos“. Im übrigen ist die Schreibung der Eigennamen dem deutschen Gebrauche angepafst, so dafs wir statt des lateinischen c oft k oder z haben. Da finden wir denn freilich manche Ungleichheiten, die zum Teil wenigstens hätten vermieden werden können. Statt „Samothrace“ z. B. I S. 5 oben mufste es dem deutschen Gebrauche gemäfs „Samothrake“ heifsen, I S. 76 Abs. 5 statt „Dercyllidas“ — „Derkyllidas“, II S. 60 statt „Kimbern“ — „Cimbern“, II S. 9 Abs. 3 und S. 14 Abs. 9 statt „Patricier“ — „Patrizier“ (so S. 88 Abs. 3), II S. 123 Abs. 1 statt „Concil“ und S. 132 statt „Koncil“ — „Konzil“, I S. 4 Abs. 2, S. 77 Abs. 4 und sonst vielfach statt „die Peloponnes, die Chersones“ — „der Peloponnes, der Chersones“, II S. 61 Abs. 5 statt „der Rhone“ — „die Rhone“, I S. 76 Abs. 5 statt „Pharnabaz“ — „Pharnabazus“, II S. 74 Abs. 3 statt „Mithridat“ — „Mithridates“, II S. 46 Abs. 6 statt „Aquae Sextiä“ — „Aquä Sextiä“ (so II S. 61

Abs. 6), II S. 94 Abs. 3 statt „Octavian" — „Oktavian". Die griechischen Eigennamen auf on würden wir immer mit dieser Endung anführen, also I S. 20 Abs. 1 und 5 und S. 103 statt „Drako" — „Drakon" (so I S. 61 Abs. 1), I S. 88 unten statt „Plato" — „Platon", wie es auch „Solon" heifst (I S. 21 Abs. 2, S. 23 und sonst). Statt des Adjektivs „Drakonisch" I S. 20 Abs. 5 würden wir lieber „Drakontisch" sehen, ebenso wie II S. 91 „mutinensisch" entsprechend dem „philippensisch" S. 92 statt „mutinisch".

Mit Recht wird dem antiken Städtenamen der moderne zugesetzt z. B. II S. 32 Abs. 1 „Mediolanum (Mailand)", II S. 61 Abs 6 „Aquā Sextiā (Aix)", II S. 61 Abs. 3 „Arausio (Orange)", II S. 80 Abs. 3 „Vesontio (Besançon)", II S. 116 Abs. 6 „Vindobona (Wien)" und sonst oft. Warum ist das aber nicht konsequenter durchgeführt? Ebenso hätte es heifsen müssen II S. 34 Abs. 3 „Hauptstadt der Tauriner (Turin)", II S. 79 oben „Thessalonich (Saloniki)", II S. 84 Abs. 3 „Massilia (Marseille)", II S. 105 Abs. 1 „Tomi (Küstendsche)", aber auch nicht blofs „Wien", wie II S. 114 Abs. 1.

Durch die Freigebigkeit der Verlagsbuchhandlung ist das Buch mit einigen Abbildungen ausgestattet. Wir halten dieselben für überflüssig, da jetzt wohl durchweg den Anstalten viel bessere Hilfsmittel zur Veranschaulichung für den Geschichtsunterricht zur Verfügung stehen, die Schüler teilweise auch selbst im Besitze eines Heftes mit viel zahlreicheren Abbildungen — hier z. B. ist das Luckenbachsche eingeführt — sind. Werden aber solche trotzdem geboten, so dürfen es nur besonders wichtige sein. Dies ist hier im allgemeinen der Fall, nur hätten wir anstelle des Retiarius (II S. 96) und des Redners (II S. 97) lieber etwa eine Abbildung von der Porta Nigra in Trier oder eines Reliefs von der Trajanssäule gesehen, auch haben wir eine Darstellung des Kompositakapitäls vermifst. Ebenso scheinen uns in der griechischen Geschichte das Grabdenkmal des Aristion (S. 67) und die Tanagrafigur (S. 87) nicht gerade glücklich gewählt; dafür würde besser eine Abbildung des Altars zu Pergamon und der Laokoongruppe geboten.

Mit der Auswahl der Zahlen, die in einer Merktafel dem Texte jedes Teiles angefügt sind, erklären wir uns einverstanden.

Der Druck des Buches ist ansprechend und in geschickter Weise benutzt, um die Aneignung des Stoffes zu erleichtern. Eine Anzahl Druckfehler sind zu berichtigen. So mufs es I S. 13 Abs. 3 heifsen „Sparta s. § 5" statt „§ 3", I S. 27 Abs. 6 „Simonides s. o. a") statt „α", im nächsten Absatz „C" statt „c", I S. 60 unten „Thrasyllus" statt „Thrasyelus", I S. 70 Abs. 2 „der tragischte" statt „tragischste", II S. 17 „conubia" statt „connubia", II S. 23 Abs. 6 „Böotien" statt „Boōtien", II S. 35, 37, 39, 43 „Paulus" statt „Paullus", II S. 49 Abs. 3 „Panem et cir-

censes“ (wie S. 54 Abs. 4) statt „Circenses“, II S. 54 Abs. 5 „aufserordentlich“ statt „ausserordentlich“, II S. 63 unten „90—88“ (wie richtig S. 131) statt „91—88“, II S. 79 Anm. „Caesar b. G. IV, 5“ statt „N, 5“, II S. 88 Abs. 6 „Wähler-“ statt „Wühlerversammlung“, II S. 112 Abs. 4 „an Sohnes Statt“ (wie S. 113 Abs. 2) statt „an Sohnesstatt“, II S. 115 Abs. 1 u. 2 „Alemannen“ statt „Allemannen“, „Langobarden“ statt „Longobarden“, II S. 118 Abs. 3 „krafs“ statt „grafs“, ebenda und S. 120 Abs. 2 „Geschichtschreibung, Geschichtschreiber“ statt „Geschichtsschreibung etc.“, II S. 128 Abs. 6 „die Grünen“ und „die Blauen“ statt „die gr.“ und „die bl.“, II S. 131 in der Merktafel „133“ statt „113“. Sonderbarerweise findet sich „Ägypten“ immer mit „E“ (z. B. I S. 29, II S. 92 unten und sonst).

Fassen wir unser Urteil noch einmal kurz zusammen, so halten wir das Schultzsche Buch trotz der vielfachen, ihm auch in der 2. Auflage noch anhaftenden Mängel für eine erfreuliche Erscheinung in der Zahl der in den letzten Jahren herausgegebenen Lehrbücher der alten Geschichte, das wohl imstande ist, den Sinn unserer reiferen Schüler für das klassische Altertum zu beleben und auch dem Lehrer manchen wertvollen Wink zu geben. Wir wünschen ihm deshalb, unter der Voraussetzung, dafs an seiner Vervollkommnung rüstig weiter gearbeitet wird, eine weite Verbreitung.

Dessau. G. Reinhardt.

Karl Schwering und Wilhelm Krimphoff, Anfangsgründe der ebenen Geometrie. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Zweite Auflage mit 151 Figuren. Freiburg i. Br. 1897, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 134 S. gr. 8. 1,80 M.

Die Schullehrbücher von Schwering, denen im vorigen Jahre die Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik angereiht worden, sind an vielen höheren Unterrichtsanstalten eingeführt, so dafs bereits innerhalb der kurzen Zeit von zwei Jahren eine zweite Auflage der „Anfangsgründe der ebenen Geometrie“ nötig wurde. Schreiber dieses hat seit Einführung der neuen Lehrpläne nach den Lehrbüchern von Schwering unterrichtet und kann nach den gemachten Erfahrungen ihre Einführung nur aufs wärmste empfehlen. Was speziell die Anfangsgründe der ebenen Geometrie betrifft, so wenden sich die Verfasser an das Anschauungsvermögen der Schüler mit vollständigem Ausschlufs aller schwer verständlichen Definitionen. Systematisch erfolgt der weitere Ausbau durch allmähliche Hinzufügung der strengen Beweise, so dafs schliefslich die ebene Geometrie dem Schüler als festgefügtes Ganzes klar vor Augen steht. Um nur eines hervorzuheben: will man sich nur flüchtig von dem Wert oder Unwert eines Lehrbuches der Planimetrie eine Vorstellung machen, so lese man den Abschnitt über die Parallelen durch. Dieser Abschnitt ist in

strenger Form durchgeführt, wenn man als Axiom den Satz hinstellt: Durch einen Punkt kann man zu einer gegebenen Geraden nur eine Parallele ziehen. Selbstverständlich kann es nicht Gegenstand des Unterrichtes sein, über die Berechtigung dieses Grundsatzes ausführliche Auseinandersetzungen zu machen. Dem Lehrer mufs es frei gestellt sein, etwa in Prima, näher auf diesen Grundsatz einzugehen, wodurch dem Schüler dann auch ein kleiner Einblick in die sog. absolute Geometrie zu teil wird. Die Verfasser haben es daher nicht versäumt, in einem Anhange einzelnes über die Eigenschaften des Raumes hinzuzufügen. Die zweite Auflage unterscheidet sich inhaltlich von der ersten nur durch Hinzufügung eines zweiten Beweises für das vierte Kriterium und eines solchen für den Lehrsatz des Pappus über das Doppelverhältnis. Von grofsem Wert ist die Hervorhebung der Hauptlehrsätze durch Fettdruck. Ganz abgesehen von dem Umstande, dafs der Schüler sofort an der Art des Druckes die Wichtigkeit des Lehrsatzes erkennt, ist diese Einrichtung von Bedeutung für Doppelcöten, welche von verschiedenen Lehrern unterrichtet werden. Die Einheit des Unterrichtes bleibt gewahrt, wenn die fett gedruckten Sätze fest dem Gedächtnisse eingeprägt werden.

Crefeld. C. Roesen.

August Maurer, Maxima und Minima. Aufgaben für die Prima höherer Lehranstalten. Berlin 1897, Julius Springer. 50 S. 8. Mit 13 Figuren im Texte. Preis 1,40 M.

Der Behandlung der durch die neuen Lehrpläne vorgeschriebenen elementaren Theorie der Maxima und Minima auf der Prima des Realgymnasiums und der Oberrealschule stellen sich einige nicht ganz unbedeutende Schwierigkeiten entgegen. Entweder man versucht es mit einer allgemein gültigen Darstellung und gerät dann leicht, auch wenn es nicht ausdrücklich gesagt wird, in das Gebiet der Differentialrechnung hinein und damit aus dem Rahmen der elementaren Mathematik heraus, oder man beschränkt sich auf einzelne einfache Funktionen und läuft dann Gefahr, den Zusammenhang der dargebotenen Teile unter sich und mit dem übrigen Lehrstoffe der Schule zu verlieren, wobei nicht einmal ausgeschlossen ist, dafs die Zeit und die Fassungskraft der Schüler in allzuhohem Mafse in Anspruch genommen wird.

Als erfahrener Schulmann hat der Verfasser es verstanden, allen Klippen geschickt aus dem Wege zu gehen. Indem er im ersten Abschnitte eine Anzahl von geometrischen Aufgaben, welche durch den Unterricht der vorhergehenden Klassen bereits in den Gesichtskreis des Schülers gerückt sind, mittels der dem Schüler geläufigen Methode der synthetischen Geometrie behandelt, wahrt er den Zusammenhang mit dem bisherigen Unterricht der Schule. Hieran schliefst sich im zweiten Abschnitte naturgemäfs eine

algebraische Behandlung quadratischer Funktionen, bei welcher durch Heranziehung der graphischen Darstellung dem geometrischen Vorstellungsbedürfnisse Rechnung getragen ist. Darauf baut sich im dritten Abschnitte eine allgemeine Behandlung der Funktionen auf, die aber verständigerweise nur in den allgemeinsten Grundzügen gegeben ist, während die Anwendungen sich auf eine Auswahl einfacher Aufgaben beschränken. Ist hierdurch dem Bedürfnisse nach Allgemeinheit, welches der denkende Schüler nicht gern zurückdrängt, in einer für seinen Standpunkt genügenden Weise Rechnung getragen, so bleiben ihm, dem Charakter der Mittelschule gemäfs, Anforderungen erspart, denen Rechnung zu tragen, erst die Hochschule die nötige Anleitung zu geben hat.

Dafs der Verfasser bei der allgemeinen Behandlung nicht nur die Schreibweise der Differentialrechnung, sondern auch deren Methoden zur Aufsuchung der Differentialquotienten vermeidet, ist nach dem Gesagten selbstverständlich und erweist sich für die höheren Lehranstalten u. a. schon aus dem Grunde als durchaus sachgemäfs, weil dadurch vermieden wird, dafs allzu frühzeitig eine schematische Behandlung der Aufgaben an die Stelle selbständiger Überlegung tritt. Indem aber der Differentialquotient hier, wie auch bei anderen Gelegenheiten in der Prima, sich dem Schüler geradezu aufdrängt, taucht die Differentialrechnung wie von selbst am Horizonte auf, und es wird dadurch eine natürliche Brücke zwischen der Mathematik der Mittelschule und derjenigen der Hochschule geschlagen.

Die Aufgaben sind thunlichst so gewählt, dafs sie bei allen Schülern Interesse erwecken und auch von den minder begabten gelöst werden können. Druck und Ausstattung sind tadelfrei. Das Büchelchen kann daher zur Benutzung beim Unterrichte in der Hand der Lehrer und Schüler auf das wärmste empfohlen werden. Einige kleine sprachliche Unebenheiten, z. B. „eine konstante Gröfse als Summand oder Faktor übt auf den gröfsten oder kleinsten Wert der Funktion keinen Einflufs“, wo es heifsen mufs: „ . . . übt auf die Bedingung für das Eintreten des gröfsten und kleinsten Wertes keinen Einflufs“, ferner an einigen Stellen das „wie“ nach einem Komparativ statt „als“, lassen sich bei einer zweiten Auflage leicht beseitigen.

Münster i. W. K. Jansen.

---

1) H. Börner, Grundrifs der Physik für die drei oberen Klassen der Gymnasien. Berlin 1896, Weidmannsche Buchhandlung. Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Sachregister und 364 S. Text mit 267 eingedruckten Abbildungen. gr. 8. 4,80 M.

Aus dem „Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten“ desselben Verfassers, über welches in dem Jahrg. 1892 dieser

Zeitschrift S. 308 ff. berichtet worden ist, sind allmählich noch drei Bücher hervorgegangen, nämlich der „Leitfaden der Experimentalphysik für sechsklassige höhere Lehranstalten“ (zugleich erste Stufe des Lehrbuchs der Physik), cf. Jahrg. 1894 dieser Ztschr. S. 287, die „Vorschule der Experimentalphysik für den Anfangsunterricht an Gymnasien und Realgymnasien“, cf. Jahrg. 1896 dieser Ztschr. S. 821 und endlich das vorliegende Werk. Letzteres soll dem Unterrichte in den drei oberen Klassen der Gymnasien dienen, während die zweite Stufe des Lehrbuchs der Physik nunmehr vorzugsweise in den drei oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen gebraucht werden soll.

Dafs eine so weit gehende Zerlegung des ursprünglichen Werkes nötig oder nützlich war, wird von allen denjenigen bezweifelt werden, welche der Überzeugung sind, dafs der Unterricht an jeder Schule — natürlich innerhalb gewisser Grenzen — weit mehr von der Persönlichkeit des Lehrers als von dem Lehrplane abhängt, dafs es daher auch ein vergebliches Bemühen sein wird, ein Lehrbuch einer bestimmten Art von Schulen genau anzupassen.

Verf. hat dieses Bedenken übrigens, wenn ich die letzte Seite seines Vorworts richtig verstanden habe, selbst gehabt und wird daher nicht überrascht sein, wenn einige der von ihm in dem vorliegenden Buche ausgeschiedenen Abschnitte von manchen Fachgenossen an den Gymnasien ungern vermifst werden — vielleicht gerade deshalb, weil dieselben im Unterrichte nur gestreift werden können.

Hinsichtlich des Inhalts und der Bearbeitung des Stoffes könnte ich im wesentlichen nur wiederholen, was ich früher gesagt habe. Ich verweise daher auf die angeführten Stellen. Die Umarbeitungen einzelner Kapitel und Abschnitte können als Verbesserungen bezeichnet werden.

2) W. Abendroth, Leitfaden der Physik mit Einschlufs der einfachsten Lehren der mathematischen Geographie nach der Lehr- und Prüfungsordnung von 1892 für Gymnasien. II. Band. Kursus der Unter- und Oberprima. Zweite Auflage. Mit 172 Holzschnitten und einer Farbentafel. Vorwort, Inhaltsübersicht, Sachregister und 286 S. Text. Leipzig 1897, S. Hirzel. gr. 8. 4 M.

Der erste Band des Werkes, der nach dem Vorworte des Verf.s den Kursus der Sekunda umfafst, ist dem Ref. nicht bekannt. Es konnte daher auch nicht beurteilt werden, in wie weit derselbe den zweiten Band vorbereitet und ergänzt.

Der Inhalt des letzteren erstreckt sich auf die Mechanik, einschl. der Wellenlehre, die Akustik, Optik und die einfachsten Lehren der mathematischen Geographie. In drei Kapiteln wird die Bewegungslehre und die Mechanik der festen Körper, in je einem die Mechanik der flüssigen und gasförmigen Körper, die Wellenlehre und die Lehre vom Schall, im sechsten die Lehre

vom Licht und endlich in einem die mathematische Geographie behandelt.

Es ist ein schön geschriebenes Buch, welches von einem geschickten Lehrer dem Unterrichte gewifs mit Nutzen zu Grunde gelegt werden kann. Mittelmäfsig beanlagten Schülern dürfte es indessen doch Schwierigkeiten bereiten, zum Selbstunterrichte nicht geeignet sein. Der Inhalt läfst kaum etwas vermissen, was für die Schule notwendig wäre, läfst aber andererseits der Auswahl des Lehrers überall noch den erforderlichen Spielraum. Gegen die deduktive Form der Darstellung in einigen Teilen der drei ersten Kapitel der Mechanik hegt Ref. Bedenken, die Behandlung der Wellenlehre dürfte stellenweise (§ 5, 6) über die Aufgabe der Schule hinausgehen; doch sind dies schliefslich Dinge, über welche die Ansichten auseinander gehen. Angenehm sind die eingestreuten geschichtlichen Angaben, die aber auf Grund neuerer Untersuchungen (z. B. über die Sirenen) stellenweise einer Ergänzung fähig sind. Überflüssige Fremdwörter sollten aus deutschen Lehrbüchern allmählich verschwinden. Alles in allem ist das Buch als ein gutes zu empfehlen; dafs es aber, abgesehen von seiner sehr gefälligen Sprache, die schon vorhandenen guten Lehrbücher überträfe, vermag Ref. nicht anzuerkennen. Druck und Ausstattung sind gut, die (schematischen) Figuren klar und lehrreich.

3) O. Ohmann, Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie und Chemie an Gymnasien, Realschulen und anderen höheren Lehranstalten. Zweite Auflage. Mit 99 in den Text gedruckten Figuren. Berlin 1896, Winckelmann & Söhne. Vorwort, Inhaltsübersicht, Register und 174 S. Text. 8. brosch. 1,40 M.

4) J. Gajdeczka, Maturitäts-Prüfungs-Fragen aus der Physik. Zweite Auflage. Leipzig und Wien 1897, F. Deuticke. Vorwort und 194 S. Text. gr. 8. 2 M.

5) J. Klein, Chemie. Anorganischer Teil. Zweite Auflage. Leipzig 1897, Göschen. Inhaltsübersicht, Register und 159 S. Text. 16. 0,80 M.

Das erste dieser drei Bücher enthält in zwei Teilen die Grundzüge der Mineralogie (1. Teil) und der Chemie (2. Teil). Der Charakter des Buches wird durch das Bestreben bedingt, die induktive Methode streng festzuhalten. Indem Verf. überall von einem besonderen Mineral ausgeht, führt er einerseits zu den wichtigsten Krystallsystemen und den allgemeinen mineralogischen Eigenschaften, andererseits (in dem zweiten Teile) zu den Elementen und den chemischen Grundgesetzen. Wer geneigt ist, bei Lehrbüchern die Forderung strenger Systematik fallen zu lassen, wird das vorliegende Buch, in welchem die Auswahl des Stoffes geschickt, die Darstellung klar ist, gern lesen und ev. dem Unterrichte zu Grunde legen.

Das zweite Buch ist ein Repetitorium der Physik. Es enthält Fragen aus allen Teilen dieser Wissenschaft, einige auch aus der Chemie, und die ausführliche Beantwortung derselben. Hervor-

gegangen ist das Buch anscheinend aus dem praktischen Unterricht. Verf. ist Professor am zweiten deutschen Gymnasium in Brünn. Zweck des Werkes ist, „den Prüfungskandidaten eine rasche und sichere Repetition der im Unterrichte unter Anleitung des Lehrers gewonnenen und bei der Prüfung verlangten Kenntnisse zu ermöglichen“. An unseren Schulen dürfte für ein solches Buch kein Bedürfnis vorhanden sein.

Das dritte Büchelchen, welches der Sammlung Göschen angehört, ist ein kurzer Abrifs der anorganischen Chemie, der als Lehrbuch für Schulen wohl nicht in Betracht kommen dürfte.

Bernburg. E. Hutt.

K. Schumann und E. Gilg, Das Pflanzenreich. Abteilung V vom Hausschatz des Wissens. Neudamm 1897, Verlag von J. Neumann. 858 S. 8. Mit 480 Abbildungen und 6 farbigen Tafeln. 6 M, fein gebunden 7,50 M.

Die beiden als Forscher in der botanischen Wissenschaft bekannten Verfasser bieten in diesem eigenartigen Werke ein Handbuch für den Selbstunterricht, das geeignet ist, den Laien in die scientia amabilis in fesselnder Weise einzuführen, zugleich eine Zusammenfassung der neuesten Ergebnisse der Wissenschaft, die auch der Botaniker von Fach nicht ohne Anregung und Genufs lesen wird.

Im ersten Abschnitt giebt Schumann eine Einleitung in Form einer kurzen Geschichte der Pflanzenkunde, wobei er zugleich die herrschenden Richtungen in der heutigen Wissenschaft kurz charakterisiert. Der zweite Abschnitt enthält einen gedrängten Überblick über den Bau und die wichtigsten Lebensfunktionen der Pflanzen, der von Gilg bearbeitet ist. Der dritte Abschnitt ist der ausgedehnteste. Er enthält nach einer Übersicht des phylogenetischen Systems von Engler die Hauptgruppen der Sporenpflanzen, behandelt von Gilg, und nach einer allgemeinen Einführung in die Organe und Lebensverrichtungen der Blütenpflanzen die ausführliche Beschreibung der Gymnospermen und Angiospermen, bearbeitet von Schumann.

Durch diese Inhaltsangabe ist der Wert und die Bedeutung des Buches schlecht gekennzeichnet. Der eigenartige Reiz liegt darin, dafs alle andern Zweige der Botanik an die Beschreibung der einzelnen Pflanzen und Pflanzengruppen in geschickter Weise angeschlossen sind. Dadurch werden jene Gebiete, die in anderen Handbüchern mehr oder weniger dogmatisch zusammengefafst sind, erst wieder recht lebensvoll mit den einzelnen Pflanzen in Verbindung gebracht. So findet man bei der Behandlung der Pilze Schilderungen von Pflanzenkrankheiten, wie die Ergebnisse der neuesten Forschungen von Pasteur, Cohn, Koch, Löffler, Migula u. a. über die ansteckende Krankheiten erzeugenden Bakterien. An die Familien der Orchideen und Kompositen werden die Wechsel-

beziehungen angeschlossen, die zwischen Pflanzen und Kerbtieren bestehen. Die Nutzpflanzen bieten Gelegenheit, den Leser mit dem verändernden Einflufs des Menschen auf die Gestalt der Pflanze bekannt zu machen. Diese Vorgänge aus der Pflanzenphysiologie und Biologie sind reizvoll geschildert und wie die Pflanzen selbst durch vortreffliche Abbildungen veranschaulicht.

Bei solchen Vorzügen können wir das vorliegende Buch allen Freunden der Pflanzenwelt nur auf das angelegentlichste empfehlen. Auch für Schülerbibliotheken und Schulprämien für reifere Schüler ist es sehr geeignet. Wenn die andern Bände von dem „Hausschatz des Wissens" ebenso wertvoll sind wie dieser, so verdienen sie die weiteste Verbreitung in allen gebildeten Familien. Die schöne äufsere Ausstattung würde durch die Wahl einer etwas stärkeren Papiersorte noch erheblich gewinnen.

Mülhausen i. E. M. Fischer.

O. Schmeil, Pflanzen der Heimat biologisch betrachtet. Eine Einführung in die Biologie unserer verbreitetsten Gewächse und eine Anleitung zum selbständigen und aufmerksamen Betrachten der Pflanzenwelt. Mit 128 farbigen und 22 schwarzen Tafeln. Stuttgart 1896, Erwin Nägele. IX u. 155 S. 8.

Wenn der Verfasser meint, dafs im botanischen Unterricht unserer Schulen noch fast durchgängig der Geist einer Linné- und Lübenschen Zeit herrsche, so befindet er sich nach Ansicht des Referenten im Irrtum; denn schon seit mehreren Jahren wird im botanischen und zoologischen Unterricht das Hauptgewicht auf die biologischen Betrachtungen gelegt. Dafs aber auch den morphologischen Eigenschaften der Organismen gebührend Rechnung zu tragen ist, braucht wohl nicht besonders betont zu werden; denn ohne Kenntnis derselben würden alle biologischen Schilderungen in der Luft schweben. Jeder Lehrer wird dem Verfasser für die vorliegende litterarische Gabe dankbar sein. Solche Schilderungen, wie die hier gebotenen, werden ganz gewifs das Interesse an der Pflanzenwelt fördern. Die kolorierten Abbildungen können auf künstlerische Ausführung keinen Anspruch machen. Der Verleger würde mit diesem Büchlein vielleicht noch mehr Erfolg haben, wenn er sich entschliefsen könnte, für eine zweite Auflage die Abbildungen in der Ausführung herstellen zu lassen, wie sie der „Atlas der Alpenflora", den der Deutsch-Österreichische Alpenverein herausgiebt, bringt.

Leipzig. F. Traumüller.

Koepert, Systemheft für das natürliche Pflanzensystem. Altenburg 1897, Stephan Geibel. 0,75 M.

Eine Seite Einleitung oder Vorrede, 62 Seiten weifses Papier, liniiert und in passenden Zwischenräumen mit Überschriften ver-

sehen, drei Seiten lang eine Übersicht über das natürliche Pflanzensystem nach Pokorny, das ist der Inhalt des schon in zweiter Auflage vorliegenden „Systemheftes“. Es soll das Verständnis des natürlichen Systems den Schülern erleichtern. Dazu mag es dienen können, indessen würde denselben Zweck jedes beliebige Heft erfüllen. Die Überschriften sind leicht anzufertigen, und das Verzeichnis der Pflanzenfamilien dürfte besser dem an jeder Schule eingeführten Leitfaden zu entnehmen sein. Aufserdem möchte ich es überhaupt für unrichtig halten, die Kenntnis des natürlichen Systems so in den Vordergrund zu stellen, wie es der Verfasser des vorliegenden Heftes zu thun scheint. Andere wichtigere Seiten des naturwissenschaftlichen Unterrichtes würden darunter leiden.

Seehausen in der Altmark. M. Paeprer.

Berichtigung.

Oben S. 457 in der letzten Zeile mufs gelesen werden: sint ut sint aut non sint.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. L. Busch, Zwei Meister der deutschen Schule. Progr. Landesseminar zu Cöthen 1897. 27 S.

2. Gedenkblätter zur Erinnerung an das Nicolaitanerfest am 21. und 22. Mai 1897. Leipzig 1897, Fr. W. Grunow. 23 S. gr. 8. 0,60 M. — Inhalt: Prolog zum Philoktet des Sophokles von C. Steffen; Schulcantate ged. von C. Steffen, komp. von G. Borchers; Begrüfsungsrede von O. Kaemmel; Gaudeamus Nicolaitanum von C. Hultgren.

3. A. Wernicke, Das Gymnasium und sein sogenanntes Monopol. 28 S. (S.-A. aus dem Pädagogischen Archiv 1897.)

4. Hans Probst, Deutsche Redelehre. Leipzig 1897 [Sammlung Göschen]. 172 S. kl. 8. — Eine recht brauchbare Rhetorik und Stilistik. Regeln knapp und klar, Beispiele reichlich und treffend. Zum Schlufs eine Übersicht über Muster deutscher Prosa.

5. Theodor Matthias, Aufsatzsünden. Warnende Beispiele zu Nutz und Frommen der deutschen Schuljugend und zur Ersparung vieler roter Tinte gesammelt und erläutert. Leipzig 1897, R. Voigtländer. 77 S. 0,50 M. — Ein nützliches Büchlein, recht anziehend geschrieben.

6. Ernst Regel, Zwölf Jahre deutschen Unterrichts auf der Oberstufe der zehnklassigen höheren Mädchenschule. Leipzig 1897, R. Voigtländer. 147 S. 0,50 M.

7. Der Nibelunge Nôt in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch von W. Golther. Vierte Auflage. Leipzig 1897, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung. 192 S. geb. 0,80 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1897 S. 103.

8. Deutsche Nationalfeste. Mitteilungen des Ausschusses, 2. Heft (S. 39—62): 1) Die Frage des Festortes für deutsche Nationalfeste; 2) Vorschläge zur Errichtung der Feststätte; 3) Stimmen vom Tage; 4) Nachrichten. München 1897, R. Oldenbourg.

9. H. Schefczik, Über den logischen Aufbau der ersten und zweiten olynthischen Rede des Demosthenes. Progr. Troppau 1897. 16 S. 4.

10. The first Philippic and the Olynthiacs of Demosthenes. With introduction and critical and explanatory notes by J. E. Sandys. London 1897, Macmillan and Co. LXXX u. 246 S. geb. 5 sh.

11. Selections from Malory's Le Morte d'Arthur. Edited with introduction, notes, and glossary by A. T. Martin. London 1896, Macmillan and Co. XXXVI u. 254 S. geb.

12. Library of Contemporary Authors, with notes by C. Grondhoud and P. Roorda. Band I: Mr. Meeson's Will by H. R. Haggard. VIII u. 259 S. 1,50 f. — Band II: Voces populi by F. Anstey. VIII u. 231 S. mit einer Karte von London. 1,50 f. Groningen 1897, P. Noordhoff.

13. Luigi Borsari, Topografia di Roma antica. Con 7 tavole. Milano 1897, Ulrico Hoepli. VIII u. 434 S. geb. 4,50 L.

14. J. Jung, Grundrifs der Geographie von Italien und dem orbis Romanus. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Mit alphabetischem Register. München 1897, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (O. Beck). VIII u. 178 S. gr. 8. 3,50 M.

15. Sang und Klang. 50 Lieder für Ausflüge von Schulklassen nebst 11 Jugendspielen. Ausgewählt von einem praktischen Schulmann. Berlin, H. Klingebeil. 0,10 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Schularztfrage.

Von dem Vorstand des deutschen Ärztevereinsbundes wurde ich aufgefordert, auf dem diesjährigen 25. deutschen Ärztetag neben einem ärztlichen Berichterstatter, dem Dr. med. Justus Thiersch aus Leipzig, vom Standpunkte der Schule aus über die Schularztfrage ganz nach meinem Gutdünken zu referieren. Mit Dr. Thiersch einigte ich mich grundsätzlich auf folgende gemeinschaftliche Thesen, von denen jener die ersten vier, ich die beiden letzten vorzugsweise vertreten wollte:

I.

Die Mitwirkung der Ärzte zur Lösung schulhygienischer Fragen ist notwendig.

II.

Den beamteten Ärzten ist überall die Begutachtung von Schulbauplänen, sowie die hygienische Aufsicht über die Schulgebäude zu übertragen.

III.

Nach den bisherigen Erfahrungen ist die Einrichtung offizieller Schulärzte in Anlehnung an die Funktionen des beamteten Arztes für Volksschulen grofser Städte zu empfehlen. Die Thätigkeit solcher Ärzte hat sich, unbeschadet der Befugnisse der beamteten Ärzte, zu erstrecken auf die Hygiene der Schulgebäude und der Schulkinder.

IV.

Die Regelung der Hygiene des Unterrichts, einschliefslich der Frage der Überbürdung, erfolgt durch die obere Schulbehörde, der ein Arzt als ständiges Mitglied angehört.

V.

Die bisherigen Forschungen über Ermüdung von Schulkindern haben noch nicht zu einem abgeschlossenen Urteil hinsichtlich ihrer praktischen Verwertung für die Schule geführt. Zur weiteren Förderung dieser Frage empfehlen sich fortgesetzte, gemeinsam von Ärzten und Schulmännern auszuführende Versuche, denen über-

all die thatsächlichen Verhältnisse des Unterrichts zu Grunde zu legen sind.

VI.

Es ist dringend wünschenswert, dafs die Lehrer aller Schulgattungen, insbesondere die Leiter, sich die Grundsätze der Schulhygiene aneignen, um deren praktische Durchführung zu sichern.

Die Referate wurden am 11. September in Eisenach vor den Vertretern von nahezu 13 000 Ärzten erstattet. In der Diskussion ergab sich grundsätzliche Zustimmung, namentlich auch meinen schulmännischen Ausführungen gegenüber. Fast alle Redner hoben hervor, wenn die thatsächlichen Zustände meinem Referat überall entsprächen, wäre die ganze Schularztfrage niemals akut geworden. Dabei wurde jede eigentliche Anklage gegen die Schule vermieden. Aus taktischen Gründen nahm jedoch der Ärztetag schliefslich nur folgende allgemeine Resolution an: „Die bisherigen Erfahrungen lassen die Einsetzung von Schulärzten im allgemeinen als erforderlich erscheinen. Die Thätigkeit dieser Schulärzte hat sich ebensowohl auf die Hygiene der Schulräume und der Schulkinder wie auf eine sachverständige Mitwirkung hinsichtlich der Hygiene des Unterrichts zu erstrecken“.

Bei der grofsen Wichtigkeit dieser Frage für uns Schulmänner, auch gegenüber den zum Teil recht mangelhaften Berichten der Blätter, scheint es mir geboten, das, was ich gewissermafsen als Vertreter der deutschen Schulmänner vor den Ärzten ausgeführt habe, auch vor meinen Kollegen möglichst rasch offen darzulegen. Ich danke deshalb dem H. Herausgeber dieser Zeitschrift, dafs er mir in gleicher Erkenntnis den nötigen Raum sofort zur Verfügung stellte. Bei dem Vortrag selbst habe ich das nunmehr hier folgende Referat natürlich sehr stark gekürzt.

Der Aufgabe, als Pädagoge vor Ärzten über die Schularztfrage zu sprechen, suche ich in der Weise gerecht zu werden, dafs ich zunächst kurz entwickle, wie ich als Schulmann, im besonderen als Leiter einer höheren Schule, über die von Ihnen in Aussicht genommene ärztliche Wirksamkeit denke; sodann werde ich unter den von Dr. Thiersch und mir gemeinschaftlich aufgestellten Thesen diejenigen zu begründen versuchen, die sich auf die H y g i e n e d e s U n t e r r i c h t s beziehen und mir also ihrem Inhalt nach nicht ganz fern liegen dürften. Selbstverständlich beanspruche ich nicht eine erschöpfende Behandlung zu geben, sondern hebe hier nur das hervor, was mir besonders wesentlich erscheint.

Zunächst habe ich Ihnen Dank dafür auszusprechen, dafs Sie in einer Frage, die die Schule und Schulmänner in eminentem und vielfachem Sinne berührt, davon abgesehen haben, einseitig,

spezialistisch-medizinisch vorzugehen, sondern sich schon in der Bestellung eines berufsmäfsigen Pädagogen zum Berichterstatter als freundwillige Nachbarn und praktische Männer gezeigt haben. Sie haben sich dadurch, wenn ich Sie recht verstehe, dahin ausgesprochen, dafs es hier nicht gilt, wertlose Beschlüsse zu fassen, wie man vielfach fürchtet, sondern zunächst eine breite Unterlage zu finden, auf der die vorzugsweise berufenen Faktoren in gemeinsamer Arbeit und wirksamer als seither auf dem Gebiete der Schule Schäden bessern oder verhüten und dadurch ihr Teil zur Mitarbeit an den sozialpolitischen Aufgaben der Zeit beitragen können. Im weiteren Sinne ist gewifs jeder, dem die sittliche und körperliche Kräftigung der Jugend am Herzen liegt, also mindestens jeder Vater und jede Mutter, berufen hier mitzureden. Aber in engerem Sinne liegt die Verantwortung auf diesem Gebiete uns Fachmännern ob, dem Arzt, der den Leib, dem Lehrer, der den Geist vorzugsweise zu erziehen hat. Der innige Zusammenhang zwischen allen körperlichen und geistigen Vorgängen zwingt die Kunst des Arztes und die des Erziehers zu einer Vereinigung; im besonderen müssen wir Schulmänner von Ihnen manches lernen, was bislang in philologischen und mathematischen Vorlesungen nicht gelehrt wird, wir müssen uns, soweit wir es noch nicht gethan haben, durchdringen mit der unumstöfslichen Wahrheit, dafs der Körper infolge der herrschenden theologischen Anschauungen des Mittelalters länger als ein Jahrtausend allzusehr unterschätzt wurde, dafs es aber eine natürliche Folge der Geistesgeschichte der letzten vier Jahrhunderte und namentlich auch der Fortschritte der modernen Naturwissenschaft, eine Forderung nationaler Kräftigung, ja selbst eine Vorbedingung für die Lösung der wissenschaftlichen Aufgaben selbst ist, dafs der Körper in das entsprechende Rechtsverhältnis zu dem Geiste eingesetzt werde. Es giebt keine vollkommene Volkserziehung, die den Geist, aber ebensowenig eine solche, die den Körper gering schätzen könnte.

Damit wollte ich in nuce meine Stellung als Schulmann darthun. Wenn wir nicht Gelehrte, auch nicht Einpauker nach dem Reglement, sondern Erzieher sein wollen, so können wir uns Ihrer unmittelbaren Mitwirkung in vielen unschwer zu bestimmenden Fragen gar nicht entschlagen; giebt uns Ihre Wissenschaft gesicherte, über die Hypothese hinausragende Ergebnisse, die sich auf den Unterrichtsbetrieb beziehen, so wollen und müssen wir diesen daraufhin beständig nachprüfen, Ihnen auch die Gelegenheit nicht verschliefsen, Ihre Untersuchungen anzustellen. Ein Schularzt könnte hier das berufene Zwischenglied bilden. A b e r b i s z u d e m u n u m s t ö f s l i c h e n B e w e i s e u n s e r e r e i g e n e n U n f ä h i g k e i t u n d d a m i t b i s z u u n s e r e r V e r n i c h t u n g a l s i n n e r l i c h m i t j e d e m a n d e r e n g l e i c h b e r e c h t i g t e n a k a d e m i s c h e n S t a n d e m ü s s e n w i r S c h u l m ä n n e r, v i e l l e i c h t a l l m ä h l i c h f ü r d e n E r z i e h e r b e r u f i m g a n z e n b e s s e r v o r-

gebildet als seither, die eigentlichen Träger und Vermittler aller schulmäfsigen Erziehung bleiben. Diejenigen unter Ihnen, welche weitergehen und neben die bestehende juristische Omnipotenz noch eine ärztliche Diktatur stellen und selbst in unseren Lehrplan eingreifen wollen, würden gerade so fehl gehen wie wir, wenn wir mit gesundem Menschenverstand und einigen oberflächlichen Kenntnissen des menschlichen Körpers ausgestattet, dem Arzt in seinen Heilplan hineinreden wollten.

Ich rede hier nur von den Verhältnissen der höheren Schulen, nicht nur weil sie mir näher vertraut sind. Es ist ja auch ein offenes Geheimnis und bei der vorbereitenden Ausschufssitzung im Juli, der ich die Ehre hatte teilweise beizuwohnen, ausgesprochen worden, dafs die ganze Bewegung in der Schularztfrage ihre Hauptspitze richtet gegen gewisse da und dort beobachtete, sicherlich oft falsch verallgemeinerte und übertriebene, aber doch auch nicht ganz abzuleugnende Unzuträglichkeiten in den höheren Schulen. Man will doch, von einem verzeihlichen Egoismus ausgehend, zunächst seinen Söhnen und, was viel zu oft vernachlässigt wird, seinen Töchtern die mit einer höheren Bildung nun einmal verbundenen Schäden auf ein Mindestmafs zurückführen. Es liegt in der Natur der Sache, dafs die Volksschulen diese weniger oder gar nicht aufweisen; nebenbei glaube ich, dafs allerdings auch der Unterricht der ersten Schuljahre hygienisch vielfach verbessert und zu einer kräftigenderen Vorschule für spätere höhere Anforderungen werden kann.

Wenn ich im Einverständnis mit dem medizinischen Referenten einen ärztlichen Beirat für höhere Schulen durchaus willkommen heifse, so mufs ich Sie bitten, für die Art dieses Beirats von mir einige einschränkenden Bemerkungen anzunehmen, die vielleicht in den lauten Rufen nach einem Schularzt nicht immer genügend beachtet worden sind.

Ich gehe nicht näher ein auf die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit, dafs zwischen dem Schularzt und den Schulleitern und Lehrern Kompetenzkonflikte entstehen; nach der Theorie vom kleineren Übel, auch nach meinem Temperament und nach freundlichen Erfahrungen würde ich solche nicht scheuen, obwohl ich mir nicht verhehle, dafs es bei irgend einer Doppelregierung nicht heifsen würde: duobus litigantibus tertius gaudet, sondern: tertius dolet, und dieser tertius wäre schliefslich so oder so der Schüler. Ich sehe auch ab von den unausbleiblichen Konflikten zwischen dem Vertrauensmann des Hauses, dem Hausarzt, und dem der Schule, dem Schularzt, sobald Sie dem letzteren eine überragende Macht zuerkennen; das könnten wir Schulmänner ja mit einer gewissen geheimen Schadenfreude die ärztliche Zunft unter sich abmachen lassen, es könnte uns auch schon recht sein, wenn die gesundheitlichen Vorschriften der Schule hinsichtlich frühzeitigen und schädlichen Alkohol- und Tabakgenusses und nerven-

tötender Geselligkeit in einem diktatorischen Schularzt eine Gewalt erhielten, die uns nicht blofs das Odium des Verbots abnähme, sondern auch seine Durchführung besser ermöglichte, als der Lehrer kann und der Hausarzt oft mag. Ich wage auch nur leise den oft aufgetauchten Zweifel zu streifen, ob gegenüber dem heutigen Spezialistentum in der ärztlichen Wissenschaft — ich denke nur an die subtilen Augenuntersuchungen, die ich als Gymnasiallehrer in Giefsen neun Jahre hindurch habe beobachten können — und gegenüber den täglich wachsenden Ergebnissen und neuen Forderungen speziell der Hygiene Sie wirklich in ausgedehntem Mafse das Ärztepersonal finden würden, das eine weitergehende hygienische Überwachung der einzelnen Schulen leisten könnte; denn Sie könnten mir antworten, das sei Ihre Sache. Ich fürchte aber, schon die Kosten würden schliefslich so hoch werden, dafs auch freigebigeren Finanzministern die Augen übergingen.

Nein, etwas anderes möchte ich Ihnen ans Herz legen, damit Sie nicht über die von Dr. Thiersch begründeten mafsvollen und nur deshalb durchaus durchführbaren Forderungen hinausgehen. Wir Gymnasiallehrer müssen nicht aus empfindlichem Standesgefühl, sondern gerade im Interesse der Allgemeinheit, der wir alle dienen wollen, aufs allerpeinlichste jede auch nur scheinbare weitere Bevormundung unserer eigentlichen Lebensaufgabe von der Schule fern halten. Denn auch die tüchtigsten Vorgesetzten, selbst wenn sie Ärzte wären, und die besten Vorschriften für einen hygienischen Unterricht würden nichts helfen, wenn nicht jeder in der Lehrarbeit des Tages und der Stunde an seinem Platze bemüht wäre, seinen Unterricht bis ins Einzelste hygienisch zu gestalten. So hängt vielleicht die Lösung der heutigen Schulfragen überhaupt, jedenfalls aber die Erfüllung der heute geltend gemachten Aufgaben in allererster Linie ab von den Persönlichkeiten, die sich dem Lehrerberuf widmen, und denen wir Eltern unser Fleisch und Blut lange Jahre geistig und körperlich anzuvertrauen haben. Nun hoffe ich nicht mifsverstanden zu werden, wenn ich der Meinung bin, dafs die seitherige, vielfach inferiore Stellung und wachsende Überbürdung der höheren Lehrer eine ganze Reihe von vorzüglich geeigneten Kräften von unserem Stande ferngehalten hat. Junge Leute haben ein Recht ehrgeizig zu sein und fragen heute als Kinder unserer Zeit vielleicht noch mehr als früher und noch lauter als gut ist bei der Wahl des Berufs: Was kannst du einst werden, wo kannst du eine führende Stellung in der menschlichen Gesellschaft einnehmen? Nun, der Gymnasiallehrerstand ist nicht gerade mit äufseren Glücksgütern gesegnet, und die höheren Stufen in der Ämterlaufbahn sind für ihn bis jetzt so gut wie gar nicht erreichbar. Daher kommt es (die Statistik hat dies überraschend nachgewiesen), dafs die sogenannten besseren und die in mehrfacher Beziehung für die Erziehung unserer Kinder ge-

eigneteren Stände dem Lehrerberuf immer mehr fern bleiben. Bei allem Stolz auf den Pflichteifer, auf die selbstloseste Berufstreue, auf den Bienenfleifs, die unseren Stand auszeichnen, können wir nicht sagen, dafs auf diese Weise das Verständnis für manche unabweisbaren Änderungen im Unterrichtsbetrieb wächst. Geben Sie mir dies zu, so werden Sie mit mir alles aus der Thätigkeit des heutigen und künftigen Schularztes entfernen müssen, was selbständige, selbstthätige, unabhängige Naturen noch mehr vom Lehrerberufe fernhalten müfste.

Gilt dies von den zukünftigen Lehrerpersönlichkeiten, so dürfen wir aber auch die jetzigen nicht vergessen. Ich kenne keinen Stand, dessen Wirksamkeit und Erfolg so sehr von der Freudigkeit seines Schaffens abhängt wie der eines Lehrers. Diese Freudigkeit ist bei vielen unter uns, nach meiner persönlichen Auffassung viel mehr als nötig, gemindert, geschwächt, wo nicht ganz geknickt durch das niederdrückende Gefühl, dafs unsere beispiellos aufreibende Arbeit nicht entsprechend belohnt werde. Dafs aber verstimmte, körperlich und geistig deprimierte Lehrkräfte auf die Dauer nicht ihr Bestes im Unterricht einsetzen können, und dafs dieser unter solchen Umständen früher oder später Schaden leiden mufs, dafs wir es also auch hier mit einer Frage der Schulhygiene zu thun haben, hat vor kurzem Geheimrat Eulenburg in der deutschen medizinischen Wochenschrift 1897 No. 18 dargelegt und sich dadurch den Dank der Schulmänner verdient. Nun mindern Sie uns das bifschen Freudigkeit, das Vertrauen in die Zukunft nicht weiter dadurch, dafs Sie heute in Ihrer Diskussion oder in Ihren Beschlüssen auch nur den Schein erregen, der Schularzt solle als eine Art Superdirektor in die innersten Angelegenheiten der Schule oder gar in Personalfragen hineinreden. Mit einer solchen Warnung, die ich gerade im Interesse eines gesunden Unterrichts ausspreche, weifs ich mich nicht nur solidarisch mit allen meinen Kollegen, ich befinde mich auch, glaube ich, im Einklang mit den bedeutendsten Vertretern des ärztlichen Standes und der medizinischen Wissenschaft[1]), auch mit meinem Herrn Mitreferenten, und glaube, dafs dieser im ganzen die Grenzen des schulärztlichen Wirkungskreises praktisch und richtig gezeichnet hat. Ich persönlich bin überhaupt gegen jede Reglementierung im einzelnen; ich sehe den Arzt als einen Vertrauensmann an, den ich ebenso als Fachmann in gesundheitlichen Fragen zu Rate ziehe, wie den Baumeister in Fragen des Schulgebäudes. Ich vertraue dabei auch, dafs der Schularzt und die ärztlichen Spezialisten nicht, wie man fürchtet (vestigia terrent), durch allzuhäufige, zeitraubende, störende Besuche und Versuche das Verhältnis von Ursache und Wirkung vertauschen

[1]) So E. Graf in der Berliner Dezemberkonferenz: „Ich plädiere hier warm für den Schularzt, nicht für den von obenher kontrollierenden und reglementierenden Arzt, aber wohl für den treu beratenden Sachverständigen“.

und das wissenschaftliche Experiment höher achten als den letzten Zweck der Schule selbst. Im übrigen habe ich auch einige Erfahrungen auf diesem Gebiete. Mein engeres Vaterland, das Grofsherzogtum Hessen, hat unter anderem Namen in dem beamteten „Kreisarzt“ den Schularzt, wie er Ihnen vorzuschweben scheint und wie er auch uns Schulmännern recht ist, seit längerer Zeit. Es wird Ihnen nicht uninteressant sein, den Inhalt der betreffenden Ministerialverfügung an die Gesundheitsämter vom 18. März 1884 kennen zu lernen.

Wie Ihnen aus den Ihnen mitgeteilten Verhandlungen der Kommission, welche die Frage der Überbürdung der Schüler an höheren Lehranstalten zu prüfen hatte, bekannt ist, hat diese Kommission in Übereinstimmung mit dem ärztlichen Centralausschufs sich dahin ausgesprochen, dafs die Schulen in hygienischer Beziehung einer fortlaufenden, bis ins einzelne gehenden staatsärztlichen Kontrolle unterzogen werden sollen. Diese Anträge haben die Billigung des Grofsherzoglichen Ministeriums des Innern und der Justiz gefunden, und wir weisen Sie demzufolge im Einverständnis mit der Ministerialabteilung für Schulangelegenheiten nunmehr an, den gesundheitlichen Verhältnissen der Schulen nach allen Richtungen fortwährend Ihre eingehende Aufmerksamkeit zu widmen, keine passende Gelegenheit vorübergehen zu lassen, ohne sich mit jenen Verhältnissen bekannt zu machen, und auch ohne Requisitionen der zuständigen Behörden die Schulen aus eigener Initiative so oft zu besuchen, als es zur Erfüllung Ihrer Aufgaben erforderlich ist.

Sie werden sich zu diesem Behufe bezüglich der höheren Lehranstalten mit deren Direktoren, rücksichtlich der Volksschulen mit den Grofsh. Kreisschulkommissionen ins Einvernehmen setzen, und es wird besonderer Wert darauf zu legen sein, dafs Sie mit den letzteren gemeinschaftlich die Schulen besuchen. Über die von Ihnen gefundenen Anstände haben Sie selbstverständlich jenen Behörden Mitteilung zu machen.

Eine Übersicht über die Ergebnisse Ihrer Thätigkeit in den Schulen werden Sie, unbeschadet der Verpflichtung, in geeigneten Fällen Spezialbericht zu erstatten, zukünftig jedesmal im Jahresbericht in umfassender Weise vorlegen. Der Abschnitt III 8 dieses Berichts hat in Zukunft als gesonderte Anlage zu erscheinen.

Als hauptsächliche Gegenstände, welche Sie Ihrer Beobachtung zu unterziehen haben, ergeben sich folgende:

1) Die baulichen Verhältnisse der Schullokale.

Wir empfehlen Ihnen von jedem einzelnen Schullokale einen einfachen Handrifs unter Einzeichnung der in Betracht kommenden Mafse anzufertigen, damit Sie jederzeit ersehen können, in welchen Beziehungen die Lokale den Anforderungen der öffentlichen Gesundheitspflege genügen, in welch anderen sie einer Abänderung und Verbesserung fähig und bedürftig sind. Die Verordnung vom 23. Juli 1876, sowie die in den Beiträgen zur Statistik des Grofsherzogtums Hessen, Bd. XVIII, veröffentlichten Zusammenstellungen geben Ihnen hierüber genügende Anhaltspunkte. In Ihrem nächsten Jahresberichte wünschen wir ausführliche Auskunft darüber, wie viele und welche der von Ihnen untersuchten Schullokale Ihres Bezirks in Bezug auf räumliche Dimensionen, Beleuchtung, Heizung und Ventilation, Abtrittsanlagen, Trinkwasserversorgung, Turn- und Spielplätze den hygienischen Anforderungen entsprechen, wie viele und welche nicht.

Wenn Sie in dieser Weise vorgehen, werden Sie voraussichtlich eine grofse Menge von mangelhaften Einrichtungen kennen lernen. Es versteht sich von selbst, dafs diese nicht überall mit einem Schlag beseitigt werden können. Schon wegen der finanziellen Lage vieler Gemeinden ist hier jede Überstürzung zu vermeiden, und wir setzen voraus, dafs Sie in der Kritik

des Gefundenen und den Vorschlägen zur Abhilfe namentlich den Lokalbehörden gegenüber das richtige Mafs einhalten können.

2) Die Schulbänke.

Auch hier wird es sich empfehlen, das vorhandene Material in Form von Skizzen aufzunehmen und eine Zusammenstellung der Aufnahmen in der sub. 1 erwähnten Weise anzufertigen. Namentlich ist auch darauf Rücksicht zu nehmen, ob in den einzelnen Klassen Subsellien in verschiedenen Gröfsenstufen vorhanden sind und richtig benutzt werden.

Die Direktoren der höheren Lehranstalten und die Kreisschulkommissionen sind angewiesen worden, bei Neuanschaffungen über das in Aussicht genommene Modell Ihr Gutachten einzuholen. Sie werden dafür wirken, dafs, wenn irgend thunlich, nur Schulbänke mit beweglicher Sitzplatte und Minusdistanz angeschafft werden.

3) Die Gesundheitsverhältnisse der Schüler.

Sie haben hierbei auf herrschende kontagiöse Krankheiten Ihr Augenmerk zu richten, die gegen deren Weiterverbreitung in den Schulen erforderlichen Mafsregeln wie seither zu beantragen, namentlich auch da, wo es noch nicht geschehen sein sollte, die Regelung der Anzeigepflicht solcher Krankheiten durch Lokalreglements zu betreiben. Sie haben sich ferner in genauer Kenntnis über die Sehstörungen der Schüler zu erhalten, und endlich dem allgemeinen Gesundheitszustand derselben, namentlich in Bezug auf Ernährungsstörungen, Abspannung, Nervosität Ihre ernste Aufmerksamkeit zu widmen. Wir erwarten von Ihnen, dafs Sie hierbei einerseits möglichst auf Einzelheiten eingehen, andererseits die einschlägigen Verhältnisse und Ihre Vorschläge zur Abhilfe in Besprechungen mit dem Lehrer, den Eltern und den behandelnden Ärzten der Schüler auch hier mit demjenigen Takte zu erörtern wissen werden, der allein ein günstiges Resultat herbeizuführen imstande ist.

Den Direktionen der höheren Lehranstalten und den Kreisschulkommissionen ist von dem vorstehenden Ausschreiben Mitteilung gemacht worden.

gez. Weber.

Irgend welche Schwierigkeiten haben sich aus diesem Verhältnis nicht ergeben, es hat allerdings auch in Überschreitung seiner Macht und seiner Kraft nie einer dieser Schulärzte zu beurteilen beansprucht, auf welche Weise etwa der Lehrstoff am zweckmäfsigsten zu verteilen und zu verarbeiten sei, um mit den geringsten körperlichen und geistigen Anstrengungen von den Schülern aufgenommen zu werden. —

Damit wende ich mich zu der Besprechung der Thesen, die von der Hygiene des Unterrichts handeln. Mit der Schularztfrage hängt diese wohl eng zusammen. Denn wir betreten hier das Gebiet, das die Rufe des Elternpublikums nach ärztlichem Eingreifen vorzugsweise verursacht hat; andererseits soll aber hier nachgewiesen werden, dafs die Thätigkeit des Schularztes auch gewisse materielle Grenzen hat. Von der öffentlichen Besprechung und Beschlufsfassung möchte ich zweierlei erhoffen: von den Ärzten, dafs sie erkennen, wie seit langer Zeit eine gröfsere Zahl von Schulmännern sich um die einschlägigen Fragen kümmert und es auch, nicht blofs nach ihrem eigenen Urteil, erreicht hat, die Schäden des Unterrichts mindestens einzuschränken; von den Lehrern und ihren Behörden, dafs sie es als ein nobile officium betrachten, sich ihr Recht auf Herrschaft im eigentlichen

Unterricht durch ein verständnisvolles Interesse für die Wichtigkeit der Schulhygiene zu verdienen.

Wie sie aus These 5 ersehen, haben Dr. Thiersch und ich zuerst Stellung genommen zu den namentlich in der letzten Zeit von Physiologen, Medizinern, aber auch von Schulmännern vorgenommenen Untersuchungen über Ermüdung von Schulkindern. Diese Stellungnahme schulde ich schon meinen an dieser Frage lebhaft beteiligten Standesgenossen. Es ist niemals allgemein verkannt worden, dafs der Schulunterricht, der nun einmal als Massenunterricht nie rein individuell erteilt werden kann, leicht eine Überanstrengung der Jugend bewirken könne. So fordern schon in Deutschland Luther und Camerarius im 16., Ratichius im 17., Basedow im 18. Jahrhundert eine stärkere Rücksichtnahme auf die körperliche Entwicklung und schlagen teilweise dieselben Heilmittel vor, wie heute geschieht. In Ihrer aller Erinnerung ist der Überbürdungssturm am Ende der 70er Jahre, der namentlich in Süddeutschland zu sehr bemerkenswerten Ergebnissen führte, und die durch den Kaiser 1889 und 90 veranlafste Schulreform, mit deren Geiste ich durchaus einverstanden bin, ohne deshalb alle Einzelheiten für richtig zu halten. Bemerkenswert ist, dafs die Schulgesundheitspflege seit geraumer Zeit ihren akut gewordenen Charakter auch in der Litteratur ausprägt. Als besonders erfreulich hebe ich die Mitwirkung der Schulmänner auf diesem Gebiete hervor und weise dafür namentlich auf H. Schillers Vortrag über die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit, Frankfurt a. M. 1894, hin. In der seit 1888 von dem Augenarzt Kotelmann herausgegebenen Zeitschrift für Gesundheitspflege finden Sie wissenschaftlich wertvolle und gut orientierende Arbeiten von Ärzten, Technikern und Schulmännern nebeneinander. In diesem Jahre ist als ein weiterer Versuch, auf diesem Gebiete dem Experiment und der Beobachtung sowie der Anwendung der auf diesem Wege gefundenen Ergebnisse auf die Praxis einen gröfseren Raum zu schaffen, zu den zahllosen Einzelschriften eine fortlaufende Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie getreten, die von Geh. Oberschulrat Prof. Dr. Schiller in Giefsen und dem Physiologen Prof. Dr. Ziehen herausgegeben wird. Das ganze Unternehmen und das erste Heft habe ich in Nr. 12 der Deutschen Litteraturzeitung 1897 eingehend besprochen.

Wer durch Beruf verpflichtet ist, die Schularbeit nach ihren Wirkungen und Beurteilungen zu beobachten, dem sind einige merkwürdige Schiebungen begegnet. Als junger Lehrer, vor fast 17 Jahren, habe ich bei einem Schulaktus versucht, die Behauptungen des Irrenarztes Hasse, dafs die höheren Schulen die Zahl der Geisteskrankheiten vermehrten, entrüstet zurückzuweisen, und hatte die Freude, ein Jahr später eine irrenärztliche Autorität, den Geh. Medizinalrat Dr. Ludwig in Heppenheim, auf der Darm-

städter Überbürdungskonferenz[1]) aussprechen zu hören, gerade in Bezug auf Geisteskrankheit und Selbstmord und andere Äufserungen des gestörten Nervenlebens liege in dem Schulunterrichte selbst, in der methodischen Erziehung durch die Schule das wirksamste Korrektivmittel. In viel höherem und allgemeinerem Mafse — ich erinnere nur an die scharfen Worte des Kaisers gegen die Brillenträger, an die zahlreichen Arbeiten der Ophthalmologen und die sich daran knüpfenden wissenschaftlichen Streitfragen — wurde die öffentliche Aufmerksamkeit lange Zeit erregt durch mehr zufällige Schäden, die mit der geistigen Schulung eigentlich nur in äufserem Zusammenhange stehen, d. h. selbst bei schlechtestem Unterrichtssystem ebenso gut verhütet werden können als bei besserem. Gegen Schulkurzsichtigkeit und gegen Rückenverkrümmung haben wir vorher und nachher tapfer angekämpft. In der neuesten Zeit versucht man, mehr die Bedingungen zu erforschen, welche die Ermüdung und damit auch die Überbürdung des jugendlichen Geistes beherrschen, und damit eine Hygiene der Schularbeit zu begründen. Der Grund dafür liegt wohl kaum in irgendwie auffallenden Zeichen der Überbürdung — diese haben entschieden nachgelassen —, sondern vielmehr in der erschreckend zunehmenden Nervosität der Zeit, zu der die Schule einen wenn auch nur kleinen Teil beitragen soll, und in dem Fortschritt der spezialistischen Wissenschaft, vielleicht auch in da und dort beobachteten Mifsverhältnissen.

Wir Schulmänner könnten schon gegen die diesen Untersuchungen zu Grunde liegende Tendenz von vorn herein einwenden, dafs den wenigsten von uns irgend welche ernstlichen Schädigungen bekannt geworden sind, die nachweislich oder auch nur wahrscheinlich dem Schulunterricht zur Last fielen. Wenn man von der mangelnden Widerstandsfähigkeit der neuen Generation gegen die gesteigerten Aufgaben der hastenden Zeit spricht, so läge es doch nahe, den Grund sonst zu suchen. Französische Ärzte und Pädagogen sind fast ebenso einstimmig über den Ursprung der wachsenden Frühreife, körperlichen Schwäche und Entartung wie über die Verbreitung des Übels selbst. So klagt einer unter ihnen, der Prof. an der Sorbonne Buisson: „Diese vergiftete Milch haben unsere Zöglinge nicht in der Schule eingesogen, das Gift ist vielmehr in der Werkstatt, im Café, durch die Unterhaltungen auf der Strafse und durch die Presse in das Herz des Kindes und Jünglings eingedrungen, durch die abscheuliche Zügellosigkeit der pornographischen Presse". Wir könnten auch hinweisen auf die Thatsache, dafs die äufserlich mefsbaren und

[1]) Verhandlungen der Kommission zur Prüfung der Frage der Überbürdung der Schüler höherer Lehranstalten des Grofsherzogtums. Bericht. Darmstadt 1883. Sie bieten auch sonst vieles Lehrreiche, auch für die Schularztfrage.

durch Prüfungen und Versetzungen gemessenen Arbeitsleistungen unserer Schulen, wenn man den überaus großen Andrang auch der ganz Unfähigen in Rechnung stellt, nicht auf einen Bedenken erregenden Grad von Ermüdung schließen lassen. Wir könnten auch zeigen, daſs der „ganzen Reihe von psychischen und somatischen Schädlichkeiten" (Erb), aus denen sich die ungünstige Einwirkung der Schule auf das Nervensystem zusammensetzt, eine andere Reihe psychischer und somatischer Nützlichkeiten entgegen wirkt (O. Jäger im „Hum. Gym." 1894 S. 170). Wir könnten auch bitten, die höheren Schulen, die zum großen Teil in dem laufenden Jahrzehnt zu mancherlei Umkrempelungen genötigt worden sind, sich in die neuen Verhältnisse erst einmal einleben zu lassen und nicht durch fortgesetzte Anstürme die Nervosität erst recht hineinzutragen. Aber auf die Wohlthat dieser Einreden verzichte ich. Wenn berufene Männer mit wissenschaftlichen Gründen behaupten, daſs in unserer heutigen Unterrichtsverfassung erschreckliche Gefahren liegen, so gebietet uns schon die Klugheit und der Selbsterhaltungstrieb, diese Behauptungen prüfen zu lassen, nicht aber uns einfach abweisend zu verhalten. Wir erkennen auch dankbar an, daſs die gemachten „Versuchserfahrungen wertvolle Anhaltspunkte für eine möglichst zweckmäſsige Gestaltung des Unterrichtsbetriebs, für eine fruchtbare Ausnützung der Sitzzeit zu liefern vermögen" (Kräpelin, Zur Überbürdungsfrage S. 37). Der Beruf des Arztes und des Erziehers hat ja unendlich viel des Gemeinsamen und Ähnlichen.

Die Untersuchungen und Methoden, um durch Experiment und Statistik die rein äuſserlichen zeitlichen Momente der Technik des Schulbetriebs in Bezug auf Ermüdung, Erholung und Leistungsfähigkeit zu messen, finden Sie übersichtlich zusammengestellt von Dr. Max Bahnsch in der deutschen med. Wochenschr. 1897 Nr. 26, eingehender, auch hinsichtlich ihrer Anwendung auf den Unterricht, behandelt von H. Schiller in: „Der Stundenplan, ein Kapitel aus der pädag. Psychologie und Physiologie", einer Abhandlung, die leider dem genannten Mediziner nicht bekannt war. Die betr. Versuche beruhen entweder auf bestimmten Rechen- und Diktataufgaben, dem Maſse der darauf verwandten Zeit und der Zahl und Art der Fehler. Oder auf der Prüfung der Hautempfindlichkeit mittelst des Tastzirkels; Griesbach findet nämlich in dem kleinsten Abstande, der gerade noch zwei Berührungsempfindlichkeiten erzeugt, ein Einheitsmaſs für die Gröſse der jeweiligen Ermüdung; mit ihrem Anwachsen müssen die Spitzen immer weiter von einander entfernt werden, um getrennte Eindrücke zu erzeugen. Endlich auf der Messung der Abnahme in der körperlichen Leistung während des Schulunterrichts durch den Mossoschen Ergographen. Die Ergebnisse hat am erschreckendsten Kräpelin in seiner Schrift „über geistige Arbeit" dahin zusammengefaſst, daſs ein „mehrstündiger, nur durch ganz kurze

Pausen unterbrochener Unterricht sehr bald zu völliger geistiger Erschöpfung führen müsse, und dafs, abgesehen von dem ersten Teil der ersten Stunde, der Schüler sich dauernd in einer Ermüdungsnarkose befinde". Die Forderung nach dem obligatorischen Schularzt wurde daraufhin wieder um so lauter erhoben.

Sie wissen, dafs ich diese Forderung für billig halte; aber gegen die veröffentlichten Untersuchungen und Folgerungen auf diesem Gebiete mache ich mit anderen Schulmännern (namentlich Richter, Lehrproben u. Lehrgänge 45 S. 1 ff. und Schiller, Der Stundenplan, denen ich unten vielfach folge) im grofsen und ganzen zwei Haupteinwände:

I. Sie sind nicht beweisend.

II. Auf Grund der Untersuchungen werden in Verkennung des wirklichen Schulbetriebs Forderungen als neu aufgestellt, die wir Schulmänner, und zwar unabhängig von Ärzten, schon überall da erfüllt haben, wo Verordnungen nicht blofs auf dem Papier stehen, wo Lehrer und Direktor auch ohne Experimente die Entwickelung und Leistungsfähigkeit der Schüler täglich und stündlich beobachten, wo sie ihre Methode ebenso oft auf ihre Richtigkeit an dem lebenden Objekt, an dem Schüler, und nicht an dem toten Lehrgegenstand prüfen. Wenn wir es also auch als eine willkommene Hilfe begrüfsen, dafs das hygienische Experiment nachträglich dieselben Ergebnisse nachweist, die wir seit langen Jahren aus pädagogischen Erwägungen und psychologischen Beobachtungen gefunden und angewandt haben, so weisen wir doch jeden Schlufs, der diese Prämisse aufser acht läfst, aufs entschiedenste zurück.

Meinen ersten Haupteinwand begründe ich folgendermafsen:

1) Die von Kräpelin u. a. veröffentlichten Versuche über Ermüdbarkeit entsprechen in der Art der untersuchten Thätigkeit dem gewöhnlichen Schulunterricht durchaus nicht, sie sind etwas Fremdes, Ungewohntes, also Besonderes.

2) Sie zeigen fast völlige Einförmigkeit und grofse Langweiligkeit der Aufgaben und setzen eine gleiche psychische Thätigkeit längere Zeit hindurch in ganz scharfer Richtung auf ein vorgestecktes Ziel fort. Da es dieselben Nervenbahnen, dieselben Ganglienzellen sind, die dabei in ununterbrochener Thätigkeit gehalten werden, so ermüden solche Aufgaben ganz besonders. Eine solche Thätigkeit wird in einer gewöhnlichen Schulstunde niemals vorkommen. Während wir in jeder verständigen Unterrichtsstunde die drei Seelenthätigkeiten des Anschauens, Denkens und Übens in gesunder und bestimmter Abwechselung handhaben, kommt in diesen Prüfungsarbeiten ganz einseitig nur die am meisten ermüdende des Übens in Betracht.

3) Prüfungsarbeiten zwingen alle Schüler gleichzeitig zu demselben Grade der Anstrengung, während in jeder Unterrichtsstunde, die nicht gerade einer solchen allgemeinen Prüfung ge-

widmet ist — und dies ist doch nur ausnahmsweise der Fall —, der Massenunterricht den einzelnen in Bezug auf Denkthätigkeit viel mehr entlastet, als auch Ärzte von jeher berücksichtigt haben.

4) Die sehr bedeutenden und überaus verschiedenen Einwirkungen der Lehrerpersönlichkeiten, ihre nach Gegenstand und Schülerverfassung, nach Frische oder Ermüdung oft ganz diametral, aber sehr spezifisch wirkende Fähigkeit, das Interesse und damit die Lust an der Arbeit und die Kraft, sie zu überwinden, hervorzurufen, ist nicht oder wenigstens nicht ausreichend in Anschlag gebracht.

5) Auch die ganz bestimmte Körperhaltung, wie sie alle längeren schriftlichen Prüfungen notwendig machen, ruft durch die einseitige Anstrengung bestimmter Muskelgruppen Ermüdung hervor und hemmt durch Unlustgefühle die Gehirnthätigkeit.

6) Für die Forderung, die man hinsichtlich der Zahl der aufeinander folgenden Lehrstunden aufgestellt hat, ist so gut wie gar nicht berücksichtigt die Thatsache, dafs nach gewissen Stunden (Spiel, Schreiben, Zeichnen, Geographie, Naturkunde, namentlich auch wenn dieser Unterricht, wie im Sommer Regel sein sollte, im Freien abgehalten wird) regelmäfsig eine Abnahme der Ermüdung, also eine Erholung nachgewiesen ist.

7) Zu wenig gewürdigt finde ich sowohl hinsichtlich seiner unumgänglichen Notwendigkeit für die Erziehung zur Arbeit wie seiner die Ermüdung immer mehr hemmenden Kraft den eigentümlichen Prozefs der Übung, der Kräftigung, die jeder zusammenhängende, anknüpfende und verknüpfende Unterricht hervorruft, und durch die er die Bedingungen der Ermüdung ungemein beschränkt. Wie keine Muskelleistung, kein kaltes Bad, keine Verdauungsarbeit für die Gesundheit verloren geht, weil durch jede die Lebensorgane geübt werden, so ist es auch mit der Denkübung, selbstverständlich mit der hygienischen Einschränkung, dafs sie das zulässige Mafs der Leistungsfähigkeit nicht überschreite. Übung bedeutet aber nicht blofs Erleichterung, sondern auch Wachstum der Kraft, und diese haben wir, wie gleich hier gesagt werden darf, nötig, um den Aufgaben des Lebens gewachsen zu sein. Es ist doch wohl so, wie schon die Alten ohne Experiment an der hübschen Erzählung von dem berühmten Athleten Milon aus Kroton gezeigt haben. Dieser lud täglich ein Kalb auf seine Schultern und trug es eine gewisse Strecke weit, mit der wachsenden Schwere und Gröfse des Kalbes mufsten auch seine Kräfte wachsen, und so brachte er es so weit, dafs er schliefslich in Olympia den ausgewachsenen Stier auf seinen erstarkten Nacken heben und mit Leichtigkeit forttragen konnte[1]).

---

[1]) Sehr schön sagt Kräpelin (Zur Hygiene der Arbeit S. 29): „Es mufs unsere vornehmste Sorge sein, uns selbst und das heranwachsende Geschlecht

8) Der **Unterschied zwischen der Unaufmerksamkeit**, die auf Ermüdung beruht, und derjenigen, die auf schlechte Gewöhnung, auf eine natürliche Neigung zum Nichtsthun und Nichtsdenken oder zum Denken an andere, der Jugend nun einmal näherliegende Dinge zurückgeht, ist zwar jedem Schulmann wohlbekannt, die Untersuchungen über Ermüdbarkeit berücksichtigen ihn aber kaum, sie können dies auch gar nicht, sondern sehen jede Unaufmerksamkeit unterschiedslos als ein Zeichen der Ermüdung an.

9) Alle diese Untersuchungen konnten bis jetzt schon wegen der damit verbundenen Störung des Unterrichts nur ganz **vereinzelt** vorgenommen werden und erstreckten sich nur auf eine sehr kurze und zu kurze Zeit. Die mannigfachen Zufälligkeiten schliefsen deshalb jede Verallgemeinerung aus.

10) Die Forderungen der Hygieniker **widersprechen** sich zum Teil noch, und auch deshalb werden Sie es uns nicht verübeln, wenn wir noch weiteres Beweismaterial abwarten. So hat nach Griesbach, Kemsies u. a. das Turnen neben Mathematik den gröfsten Ermüdungswert und ist deshalb auch nach Bahnsch nie zwischen zwei wissenschaftliche Stunden zu legen. Soweit es sich um einen wirklichen, intensiven Turnunterricht und nicht etwa um Spielen handelt, bin ich seit jeher mit unseren angesehensten Pädagogen derselben Ansicht. Dagegen berichtet Kotelmann in seiner vortrefflichen Arbeit „über Schulgesundheitspflege“ (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre II 2) S. 327 von Versuchsreihen, die dargethan hätten, dafs die geistige Auffassung in allen Fällen nach dem Turnen besser gewesen sei als vor demselben. — Nach Kräpelin u. a. befindet sich jeder Schüler in einer steigenden Ermüdung, die allmählich zu völliger geistiger Erschöpfung führe, da die Erholungszeiten viel zu kurz seien, als dafs auch nur entfernt die gesunde Leistungsfähigkeit aufrecht erhalten werden könne. Dagegen ergeben Untersuchungen, die Dr. Wagner, ein früherer Assistent an dem Giefsener hygienischen Institut, an Schülern des Neuen Gymnasiums zu Darmstadt mit dem Tastzirkel vorgenommen hat, und zwar unter Zugrundelegung des wirklichen Unterrichts (veröffentlicht in der Darmstädter Zeitung 1896 No. 179), dafs im Mittel nach der ersten Stunde die Ermüdung nicht weiter oder nur ganz unbedeutend

---

planmäfsig und gewissenhaft zur Arbeit zu erziehen. Nur durch die Übung wachsen die Kräfte. Alle geistigen und körperlichen Gaben verkümmern, wenn wir sie nicht entwickeln und pflegen. Schon in der Jugend mufs diese Erziehung zur Arbeit beginnen“. Nur ist er nach seinen vereinzelten Beobachtungen der Meinung, dafs die heutige Erziehung zur Arbeit schon schädlich sei; wir dagegen glauben, dafs eben unter Berücksichtigung der zum Kräftezuwachs notwendigen **Übung**, die dann wieder unmefsbare Erleichterung bedeutet, die körperlich an sich schädlichen Wirkungen jeder Geistesbildung auf ein unschädliches Mafs in allen Normalfällen zurückgeführt werden können.

steigt. Ich bemerke dazu, dafs der Stundenplan, nach dem diese Untersuchungen angestellt wurden, vom rein hygienischen Standpunkte aus nicht einmal sehr günstig war.

11) Inwieweit es zulässig ist, physiologische Beobachtungen bezüglich der Muskelthätigkeit ohne weiteres auf die Gehirnfunktionen zu übertragen, entzieht sich natürlich meiner Beurteilung. Aber so sicher scheint mir doch diese Voraussetzung nicht zu sein, um daraus weitgehende Schlüsse zu ziehen. Ich weifs nur, dafs Helmholtz einmal bemerkt, der grofse Reichtum an Nervenzellen und das bunte Gewirre von Nervenfasern im Gehirn bilde nur für Hypothesen mannigfaltigster Art einen sehr fruchtbaren Boden[1]).

Sie werden diese Begründung vielleicht nicht in vollem Umfang für zwingend halten, aber danach doch wenigstens verstehen, warum wir nicht mit Unrecht fortgesetzte längere Untersuchungen fordern, um gesichertere Ergebnisse zu gewinnen oder ernstliche Änderungen vorzunehmen. Ich unterschreibe vollständig, was Kräpelin (Zur Überbürdungsfrage S. 18) verlangt, „dafs genau geprüft werde, ob sich bei den Schülern die Tagesermüdung regelmäfsig wieder ausgleicht, oder ob es unter dem Einflufs eines Unterrichts zu einer dauernden oder gar wachsenden Ermüdung kommt ... Zur Klärung dieser Frage erscheint es notwendig, die Arbeitsfähigkeit und Ermüdbarkeit derselben Schüler an aufeinanderfolgenden Tagen, am Anfang und Ende der Schulwoche, vor und nach den Ferien zu bestimmen ... Beiden Teilen, Gegnern wie Verteidigern der heutigen Ordnung, mufs gleichviel daran gelegen sein, die unerläfslichen Erfahrungen in überzeugender Form herbeizuschaffen". Aber ich setze hinzu: Schon um die Unterrichtseinbufse auf ein geringstes Mafs zurückzuführen — jeder Lehrer klagt so wie so heute über Mangel an Zeit für sein Fach —, müssen in erster Linie zu der Durchführung der Untersuchungsmethoden die Schulmänner herangezogen werden. Die Anordnung, Zusammenstellung, Diagnose und Epignose könnten dem Schularzt überlassen bleiben. Dabei mufs mehr, als bisher geschehen zu sein scheint, in Untersuchungen und Folgerungen individualisiert werden. Es ist nicht einerlei, ob die betreffende Schule innerhalb der heutigen Verfassung nach Kräften die längst erhobenen Forderungen eines hygienischen Unterrichts erfüllt, oder ob sie sich dagegen direkt ablehnend, oder auch etwa nur passiv gleichgiltig verhält, ob die getroffenen Anordnungen auch wirklich durchgeführt, oder von dem einzelnen Lehrer aus Mangel an Verständnis, auch aus falsch verstandenem Wissenschaftseifer unbefolgt gelassen werden. In solchen Fällen fiele dem Schularzt das von der betreffenden Schule selbst verschuldete Amt eines unbe-

---

[1]) v. Zehender, Vorträge über Schulgesundheitspflege, Stuttgart 1891 S. 129.

quemen Mahners zu. Ich erinnere dabei daran, was v. Hippel (Über den Einflufs hygienischer Mafsregeln auf die Schulmyopie S. 60) gesagt hat: „Wenn am hiesigen (Giefsener) Gymnasium im Laufe der letzten vier Jahre die Myopie eine dauernde Abnahme zeigt und in diesem Jahre auf einen so niedrigen Prozentsatz gesunken ist, wie er kaum an einer anderen höheren Schule beobachtet worden, so liegt dies meiner Ansicht nach weniger an dem neuen, zweckmäfsigen Gebäude, als an der konsequenten Durchführung des Prinzips, den Schwerpunkt beim Unterricht auf den mündlichen Vortrag während der Schulstunden zu legen und jede unnütze, mehr mechanische Nahearbeit in und aufser der Schule zu vermeiden". Es wäre ferner zu untersuchen, inwieweit im ganzen und einzelnen häusliche Verhältnisse (Wohnung, Kost, Schlafzeit, Arbeitsgelegenheit, Familienleben) die Ermüdung der Schüler hemmen oder fördern, welche körperliche Disposition oder Indisposition vorhanden ist, in welchem wirklichen Verhältnis Aufmerksamkeit, Übung, Müdigkeit, Ermüdung, Übermüdung und Arbeitsleistung zu einander stehen u. s. w. Was ich meinerseits von solchen gemeinsamen Untersuchungen durch Ärzte und Schulmänner erwarte, ist nicht irgend eine radikale Änderung; auch hier werden stabile, sich von selbst fortentwickelnde Verhältnisse das beste Heilmittel sein. Vielmehr erwarte ich davon, dafs die Politik der hygienischen kleinen Mittel in ihrer Vielheit und Gesamtheit immer mehr nach ihrer Wichtigkeit und Notwendigkeit von der Schule erkannt und angewandt, auch erweitert wird, insbesondere, dafs man bei der Schätzung des Arbeitswerts noch mehr und noch allgemeiner die Bedingungen desselben beachtet; ich erhoffe davon eine gröfsere Rücksichtnahme auf die Schwankungen und Veränderungen, welche die psycho-physische Entwickelung des Kindes namentlich im Pubertätsalter hervorruft, und die meines Erachtens von uns allen bis jetzt zu wenig gewürdigt werden; endlich erwarte ich davon eine Beruhigung, nicht eine Beunruhigung der Elternkreise, wenn, wie ich vertraue, durch ärztliche Autorität erwiesen wird, dafs unsere Zustände im ganzen ernste Befürchtungen nicht rechtfertigen.

Diese Zuversicht schöpfe ich aus der Erfahrung, die mich oben den zweiten Haupteinwand gegen die neusten Ermüdungsrufe aussprechen liefs, dafs nämlich alle wesentlichen positiven, als neu aufgestellten Forderungen auch auf dem Boden der thatsächlichen Verhältnisse erfüllt werden müssen und erfüllt worden sind. Den Beweis suche ich nicht in der pädagogischen Litteratur, obwohl dies sehr leicht fiele, sondern ich nehme ihn aus der Wirklichkeit, wie ich sie aus einer fast zwanzigjährigen Lehrthätigkeit und aus der siebenjährigen Leitung eines Gymnasiums von mittlerer Gröfse (Klassen von durchschnittlich etwa 30 Schülern) kenne.

Aus der Reihe dieser auch ohne Schularzt erfüllten oder noch erfüllbaren Forderungen scheide ich allerdings die nach einer strengen Trennung der Schüler gemäfs ihrer Leistungsfähigkeit aus, soweit nicht körperlich ganz schwache, geistig auffallend unbefähigte, nervös sehr prädisponierte gemeint sind. Diese schieben sich durch die Macht der Verhältnisse aus unseren normalen höheren Schulen von selbst ab, und der Schularzt kann ja in Zukunft hier noch rascheres Gericht eintreten lassen. Fordern Sie Weiteres — uns Lehrern könnte es ja recht sein —, so scheitern Sie an dem Widerspruch der ganzen öffentlichen Meinung, die, wo es ihr unbequem wäre, sich gegen Ihre und unsere Entscheidungen und Feststellungen auflehnen würde, an der nackten Wirklichkeit unserer Schulverfassung und zuletzt an dem Geldpunkt.

Dagegen möglichste Verkürzung der Arbeitszeit, namentlich grundsätzliche Beseitigung der mechanischen Gedächtnisarbeit, richtige Anordnung und Ausnutzung der Pausen, Verlegung der Lernarbeit auf die passendste Tageszeit, Anordnung der Fächer auf dem Stundenplan nach ihren Ermüdungswerten — alles dies sind Forderungen, die wir seit langer Zeit mehr oder weniger auch in der Litteratur vertreten und in der Praxis verwirklichen, und die zum Teil auch durch ausdrückliche Verfügung der verschiedenen Regierungen oder doch durch den ganzen Geist der neueren Lehrpläne gestellt und annähernd erfüllt werden.

Zunächst die Verkürzung der Arbeitszeit. Ich glaube nicht, dafs die eigentliche Zahl der Schulstunden eine irgendwie erhebliche Ermäfsigung zuläfst. Wer dem deutschen Volke eine auch geistig leistungsfähige Jugend heranbilden will, mufs für die immer mehr und schon allzusehr wachsenden Bildungsstoffe nun einmal eine gewisse Zahl von Lehrstunden in Anspruch nehmen. Ich darf gerade hier an ein Wort erinnern, das der von Ihnen mit Recht hochverehrte verstorbene Dr. E. Graf in der Berliner Dezemberkonferenz ausgesprochen hat: „Die Sache hat auch eine Kehrseite. Wir dürfen das Mafs von Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht zu sehr beschränken, wir dürfen nicht durch übermäfsige Rücksicht und Schonung Verzärtelung eintreten lassen. Wir dürfen die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüfsen, welche für unser Volk im Wettbewerb der Nationen ebenso wichtig ist, wie die Gymnastik des Körpers. Wir dürfen nicht die Verweichlichung der Erziehung und damit die mangelnde Einfachheit in Ernährung und Lebenshaltung noch mehr begünstigen“. Und der Augenarzt Kotelmann sagt in seiner Abhandlung über Schulgesundheitspflege S. 337: „Freilich darf man eine Überbürdung der Jugend nicht gleich in jeder ernsten Anforderung an die geistige Thätigkeit sehen. In einer Zeit, wo der Kampf ums Dasein sich immer schwieriger gestaltet, müssen namentlich die

Schüler höherer Lehranstalten des Wortes eingedenk sein: Τῆς δ' ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν". Ich gehe sogar weiter. Gerade vom Standpunkt der Hygiene würde ich mich einer allgemeinen Herabsetzung der Lehrstunden erst recht widersetzen und habe dies mit meinen hessischen Kollegen bei einer Beratung über den Lehrplan vor einigen Jahren auch gethan, so dafs unsere Lehrstundenzahl die der preufsischen z. B. übersteigt. Denn eine solche Herabsetzung vermehrt nach aller Erfahrung nur die Hausarbeit und den leidigen Nachhilfeunterricht, und gerade diese Punkte vertragen und erfordern sogar meines Erachtens erst recht eine schulärztliche Prüfung ebensogut auf ihre gesundheitliche Schädlichkeit, wie eine schulmännische auf ihren pädagogischen Unwert. Allerdings bemerke ich dazu, dafs ich über den wirklichen oder eingebildeten Nutzen der Hausarbeit wenigstens für das eigentliche Kindesalter ganz besonders ketzerische Ansichten hege. Ohne hier auf Einzelheiten einzugehen, darf ich darauf hinweisen, dafs an vielen Anstalten, z. B. bei uns, ohne Gefährdung auch des äufserlichen Erfolgs schriftliche Hausarbeiten auf ein Minimum (etwa fünf Aufsätze im Jahr, in unteren und mittleren Klassen noch weniger) beschränkt sind, dafs wir schriftliche häusliche Übersetzungen in eine fremde Sprache nicht haben, dafs die sogenannte Präparation für die fremdsprachlichen Schriftsteller, Aufschlagen der Wörter, Erklärung schwieriger Stellen u. s. w. vor der eigentlichen Durchnahme in der Schule stattfinden. Privatunterricht und buchhändlerischer Vertrieb von Übersetzungen haben dadurch mindestens eine starke Einschränkung erfahren, während Wahrhaftigkeit und Selbständigkeit der Arbeit zu gröfserer Geltung gekommen sind. Auf eine besondere Anfrage erkläre ich, dafs die sogenannten Strafarbeiten, soweit sie sich nicht auf die Fertigung bezw. Reinschrift einer ungenügend geleisteten Aufgabe beschränken, bei uns in Hessen ausdrücklich verboten sind, und dafs überhaupt, wo etwa diese Quelle unsinnigster Belastung noch bestehen sollte, es sich nur um einen sträflichen Mifsbrauch handeln kann. Die neuere Pädagogik, wenn man von einer solchen überhaupt reden will, die Richtung also, die auch in den preufsischen neuen Lehrplänen kräftig zu Worte gekommen ist, sucht die Hausarbeit zwar nicht zu beseitigen, aber ihr den Charakter des Mechanischen, Einförmigen zu nehmen und sie zu einer Vorstufe des höchsten Unterrichtsziels, der Selbstthätigkeit, zu machen. Wie dies geschieht, kann natürlich hier nicht ausgeführt werden, ebensowenig wie wir durch fortwährende Prüfung aller Unterrichtsgegenstände auf ihren didaktischen Wert, durch stete Beschneidung alles nicht unbedingt notwendigen Stoffes, z. B. auf dem Gebiete der Grammatik, durch die weitgehendste Verkürzung und fast vollständige Beseitigung der mechanischen Gedächtnisarbeit (Jahreszahlen, Regeln), der niedersten Form geistiger Thätigkeit über-

haupt, durch immer mehr ausgedehnte Anwendung der induktiven Methode, durch Unterdrückung des spezialistischen Fachlehrertums und Wiedereinsetzung des guten alten Klassenlehrers, der in freier Verantwortlichkeit hier abthut und dort zuthut und auch in Bezug auf Ermüdung und Überbürdung meist der kundige Vertrauensmann seiner Klasse wird, durch häufige Unterbrechung des Unterrichts durch Schulausflüge und gemeinschaftliche Spaziergänge, durch gewissenhafte, klassenweise angestellte Prüfungen der einzelnen Tage auf ihre gröfsere oder geringere Belastung durch Hausaufgaben, unter Umständen durch gänzlichen Verzicht auf jede Hausarbeit an einzelnen Tagen — wie wir, sage ich, unablässig an der Arbeit sind, um unsere Ziele ohne Schaden für die Jugend zu erreichen. Dafs auch an den bestgeleiteten Schulen die Zustände nicht ideal sind, weifs ich, aber dennoch dürfen Sie zu uns das Vertrauen haben, dafs wir wenigstens dem möglichst Guten zustreben. Die thatsächliche und auch von Ihnen anerkannte Überbürdung der Lehrer, denen der heutige Unterricht eine gegen früher ungemein gesteigerte Arbeit durch Vorbereitung und methodische Durcharbeitung des Lehrstoffs die äufserste auch physische Anstrengung während der Lehrstunde zumutet, mag nicht zum wenigsten hier ein Hemmnis sein. Auch die Lehrer brauchen Zeit, um sich in neue Aufgaben einzugewöhnen. Trotzdem beantworte ich die von Dr. Thiersch gestellte Frage, ob unter Berücksichtigung der freiwilligen Mehrarbeit der Schüler durch Musik und fakultativen Sprachunterricht die Schule Stundenplan und Lehrmethode so gestalten kann, dafs für sämtliche Schüler täglich zwei bis drei Stunden Zeit zum Tummeln im Freien möglich ist, ohne jedes Besinnen als verantwortlicher Gymnasialdirektor wie als Vater, was Ihnen vielleicht noch beweiskräftiger erscheint, mit Ja! Das können wir nicht blofs, sondern das müssen wir auch erreichen, und damit wäre wohl die Frage nach ärztlichem Eingreifen wesentlich eingeschränkt.

Freilich bin ich der Meinung, dafs dies im grofsen und ganzen nur möglich wird, wenn wir alle wissenschaftlichen Unterrichtsstunden auf den Vormittag verlegen und so der Nachmittag für die körperlichen Übungen, sei es für die eigentlichen Turnstunden, sei es für die nicht hoch genug anzuschlagenden freien Bewegungsspiele oder für Schwimmen und Schlittschuhlaufen, frei wird. Es wird Sie interessieren, dafs ich meinerseits als Lehrer den wissenschaftlichen Nachmittagsunterricht mit Ausnahme eines Winters, in dem ich mir selbst und anderen die Schädlichkeiten desselben recht deutlich vor Augen führen wollte, praktisch noch nie erfahren habe. Freilich werden hier örtliche Verschiedenheiten und Gewohnheiten nicht aufser Betracht gelassen werden können. Wo das Elternpublikum unvernünftig genug ist, auch die höhere Schule als Kleinkinderbewahranstalt anzusehen, werden weder Pädagogen noch Hygieniker

gegen diese Unvernunft aufkommen können. Immerhin mag Ihr schulärztlicher Beistand, wenn er hier eintreten will, nicht ohne heilsame Wirkung sein.

Hygienisch wird durch eine solche enge Zusammenziehung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden die Frage nach der Länge der Lehreinheiten und der Erholungszeiten, der Pausen, eine sehr wichtige. Wir haben bestimmungsgemäfs nach jeder Stunde 15 Minuten Pause, also beispielsweise bei dem fünfstündigen Vormittagsunterricht vier Stunden wirklichen Unterricht. Allerdings haben uns und andere Schulen, die den Vormittagsunterricht haben, verschiedene der Hygiene nicht fremde Erwägungen, auch örtliche Verhältnisse, dazu geführt, eine oder die andere Pause etwas zu beschränken und dafür den Gesamtunterricht ¼ Stunde früher zu schliefsen. Dafs die letzte Stunde den gröfsten Ermüdungswert besitzt, wissen wir längst; sie dauert deshalb nur 40 Minuten. Je nach der Jahreszeit und mit Rücksicht auf örtliche Verhältnisse, namentlich auf auswärtige Schüler, lasse ich den Unterricht dauern von 7¾ bis 12½, von 8 bis 12¾, in den Wintermonaten von 8½ bis 1 Uhr. Ich lege dabei besonderen Wert auf die Thatsache, dafs wir, aufser im Winter für einzelne Turnstunden, niemals künstliches Licht in den regelmäfsigen Lehrstunden brauchen, und dafs die meisten Schüler selbst im Winter auch ihre gewöhnlichen Hausarbeiten bei Tageslicht erledigen können. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dafs wir an vereinzelten sehr trüben Wintertagen streng darauf halten, dafs bis zu ganz genügender Helle nichts geschrieben und nichts gelesen werde. Diese Anordnung mag manchen Lehrer zuerst befremden, aber mit der zunehmenden Erkenntnis, dafs unser ganzer Unterricht noch viel zu sehr am Buche haftet, statt mehr von Mund zu Mund erteilt zu werden, sowie durch die Freiheit der Bewegung, die der Klassenlehrer hat, erweist sie sich in keiner Weise als ein Nachteil. Den verschiedenen Bedürfnissen der verschiedenen Lebensalter kann man hier einige Rechnung tragen. Schüler von 9—14 und 15 Jahren müssen nach 45 Minuten Unterricht stets ihre ganz ungestörte, genügende Pause haben. Umgekehrt ist es für Erwachsenere eine Wohlthat, einen begonnenen Gedankengang ohne Unterbrechung zu Ende zu führen. So sagt auch Kräpelin (Zur Überbürdungsfrage S. 11), dafs die erleichternde „Anregung“, die beim Beginn jeder neuen Thätigkeit erworben werden müsse, bei jedem Wechsel der Beschäftigung, ebenso wie nach jeder längeren Pause, verloren gehe und dann wieder von neuem erworben werden müsse. Daher das Unbehagen, wenn wir nach häufiger Änderung unserer Thätigkeit uns immer wieder in eine andere Arbeit hineinfinden müfsten, nachdem wir gerade erst bei einem Gegenstande warm geworden seien. Deshalb habe ich seither kein Bedenken getragen, für die drei oder vier obersten Klassen des Gymnasiums die erste gröfsere Pause

meist erst nach der zweiten Unterrichtsstunde, in Wirklichkeit also nach $1^1/_2$—$1^3/_4$ Stunden eintreten zu lassen; natürlich lasse ich diese Klassen aber auch während der längeren Unterrichtszeit nur in gleichen oder verwandten, ineinandergreifenden Gedankenkreisen sich bewegen. Dies hat dann wieder eine gröfsere Konzentration der Hausarbeit im Gefolge, wenn die Schüler nur für wenige Fächer sich gründlich vorzubereiten haben. So haben wir einen Stundenplan mit wechselnder Länge der Lehrstunden dem Namen nach zwar nicht, aber doch thatsächlich. Die Forderung der Hygieniker, dafs die Länge der Lehreinheit nicht mehr als 30 bis 45 Minuten betrage, erfüllt eine vernünftige Pädagogik schon lange durch richtige Einteilung der Lehrstunden in kleinere Etappen, die wieder durch Besinnungs- und Ruhepausen, auch durch Änderung in der Körperhaltung getrennt sind, und durch den fast regelmäfsigen Wechsel in den obengenannten drei Lehr- und Lernthätigkeiten des Anschauens, Denkens und Übens. Wir Pädagogen halten sogar die geforderte Zeit von 30—35 Minuten für eine so anhaltende, intensive, weil nur der Übung gewidmete Beschäftigung, wie sie etwa das fremdsprachliche sogenannte Extemporale darstellt, nach unseren Beobachtungen längst für zu hoch gegriffen. Wenn wir z. B. in Sexta oder Quinta 20, später 25 Minuten, allerhöchstens 30 Minuten deutsche vorgesprochene Sätze schriftlich ins Lateinische übertragen oder ebenso mannigfache Verbalformen bilden lassen, so wissen wir lange, dafs damit das äufserste zulässige Mafs der Leistungsfähigkeit von 9—11 jährigen Jungen erreicht ist. Der Rest der Lehrstunde wird aufser mit nochmaligem ruhigem Durchlesen des Geschriebenen mit einer möglichst leichten Thätigkeit ausgefüllt. Der Lehrer darf z. B., da Lateinisch und Deutsch regelmäfsig in einer Hand liegen, eine hübsche Erzählung aus dem deutschen Unterricht vorwegnehmen, oder, was ich häufig gethan habe, er schickt die Knaben nach einer so ermüdenden Prüfungsarbeit auch schon vor der üblichen Pause ins Freie. Ähnlich macht es der Rechenlehrer, der zugleich Naturkunde unterrichtet: er geht nach einer besonders anstrengenden längeren Übung im Rechnen mit seiner Klasse ins Freie und hält dort seinen Unterricht in Natur- oder Heimatkunde ab. Überhaupt vertrete ich die Meinung, dafs man dem Lehrer innerhalb der ihm zugeteilten Fächergruppen — der Fachlehrer soll ja möglichst wegfallen — mehr, als gewöhnlich geschieht, die Freiheit lassen solle, nach Bedürfnis und namentlich auch wenn sich Ermüdung geltend macht, aus einem Fache in das andere überzugreifen, wenn nur die Gesamtrechnung stimmt. Diese Freiheit, die sich auch aus didaktischen, hier nicht näher zu besprechenden Gründen empfiehlt, ist es, die wir brauchen und die nur der kurzsichtige Pedant verwirft.

Endlich die Anordnung der Fächer auf dem Stundenplan nach ihren Ermüdungswerten. Mein Freund und

früherer Direktor Geheimrat Schiller in Giefsen hat schon vor zehn Jahren in einem Aufsatz („Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie?“ Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymn. u. Realschulen XIV S. 32ff.) fast ganz dasselbe gefordert, begründet und natürlich auch durchgeführt, was jetzt Theoretiker der Ermüdung als neu verlangen. Um diese Priorität zu erweisen, citiere ich nicht etwa aus Schillers neuer, eingehenderer Abhandlung über den Stundenplan, sondern aus jenem Aufsatz folgende Sätze: „Die abstrakte Denkthätigkeit ist jedenfalls die schwierigste und mutet dem durch den Schlaf regenerierten Gehirn am meisten zu. Es ist deshalb korrekt, Stunden, in denen jene Thätigkeit vorzugsweise geübt wird, an den Anfang des Schultages zu legen, also die alten Sprachen und namentlich die in denselben eintretenden Schreibübungen. Am leistungsfähigsten ist nach der ersten Stunde der Schüler in derjenigen, welche nach der gröfsten Pause liegt, also in der dritten; darum müssen in dieser Stunde diejenigen Gegenstände liegen, welche die abstrakte Denkthätigkeit häufiger und intensiver in Anspruch nehmen, also Mathematik und fremde Sprachen. Am wenigsten anstrengungsfähig ist der Schüler bei Vormittagsunterricht in der fünften Stunde; in diese müssen also solche Gegenstände gelegt werden, welche, wie man sich gewöhnlich ausdrückt, den Schüler an sich schon interessieren, oder mechanische Fertigkeiten oder körperliche Übungen, die dem Gehirn eine verhältnismäfsige Ruhe und Erholung gestatten . . . Die zweite Stunde würde dem konzentrierenden Religions-, deutschen, geschichtlichen oder geographischen Unterricht zu überlassen sein“. Ich mache nur wenige Zusätze. Wie in den einzelnen Stunden eine beständige Abwechselung in der Inanspruchnahme der verschiedenen Seelenthätigkeiten stattfinden soll, so sorgen wir bei dem engeren physiologischen Zusammenhang zwischen allen körperlichen und geistigen Vorgängen thunlichst dafür, dafs auch die aufeinanderfolgenden Stunden nach dieser Richtung eine Abwechselung in der Art der Thätigkeit herbeiführen. So werden auf Stunden, in denen geschrieben oder gezeichnet wird, möglichst solche folgen, in denen ein ruhiger, bequemerer Sitz möglich ist, oder in denen von selbst eine leichte körperliche Bewegung eintritt. Einer Überanstrengung der Augen und zugleich einer vorzeitigen Ermüdung beugt man vor, indem man auf Stunden, die vorzugsweise die Sehkraft anstrengen (fremdsprachliche Lektüre, Schreiben, Zeichnen, Rechnen), eine solche folgen läfst, in der der Buchunterricht keine oder fast keine Rolle spielt (Religion, Geschichte, Naturkunde). Auf alle Stunden, in denen Prüfungsarbeiten stattfinden — alle fremdsprachlichen Übersetzungen gehören z. B. dazu —, läfst womöglich schon der Stundenplan, wenigstens für jüngere Knaben, die Gelegenheit zur Erholung eintreten. Von solchen Prüfungsarbeiten darf jedenfalls an einem Tage immer nur eine

geschrieben werden. Im übrigen werden dieselben mit Recht immer mehr eines Charakters entkleidet, der sie besonders hygienisch gefährlich machte, dafs nämlich Lehrer, Schüler und Eltern sie als vorzugsweise oder gar allein ausschlaggebend für die Beurteilung der Reife des Schülers ansehen.

Da ich mir nicht verhehle, dafs nicht wenige auch unter Ihnen diese Ausführungen für graue Theorie halten, der der grüne Baum des Lebens nicht entspreche, so lege ich Ihnen einige ohne besondere Auswahl aus verschiedenen Jahren ausgeschriebene Stundenpläne meiner seitherigen Anstalt vor, die nur den einen Vorzug beanspruchen, dafs sie durchaus der Wirklichkeit entnommen sind. Ein Muster sind sie nicht und sollen es auch nicht sein. Jedem Schema widerstreiten an jeder Schule örtliche und persönliche Schwierigkeiten und Rücksichten, über die auch ein hygienisch noch so gut gebildeter Direktor, selbst wenn er Arzt wäre, bei der Ausarbeitung des Stundenplans nicht Herr wird. Aber das werden Sie aus den paar Beispielen entnehmen, dafs auf die Forderungen der Hygiene im ganzen die weitgehendste Rücksicht genommen ist, und ich zweifle nicht, dafs dies bei vielen anderen Schulen, an denen der Stundenplan nicht eine lästige mathematische Aufgabe, sondern eine Probe für das hygienische Verständnis des Direktors ist, ebenso und noch besser der Fall ist. Einzelne Unvollkommenheiten wird man dabei stets in den Kauf nehmen müssen. Daran wird auch der beratende Schularzt nichts ändern.

Im ganzen hoffe ich Ihnen aus dem Gesagten den Beweis geliefert zu haben, warum wir noch ausdrücklich hervorgehoben haben, dafs alle Untersuchungen bis jetzt nichts so Beweisendes und vor allem nichts so Neues ergeben haben, dafs irgend eine generelle Änderung in der Schulverfassung daraufhin geboten erscheint. Deshalb bitte ich Sie sehr, dies nachdrücklich anzuerkennen. Es ist notwendig eine Ehrenpflicht für die zahlreichen Schulen, die von selbst alle heute erfüllbaren Forderungen längst befolgen, es ist auch eine Mahnung für diejenigen, die es noch nicht gethan, und es soll keineswegs ausschliefsen, dafs wir das Dankenswerte jener Versuche anerkennen und das Brauchbare zu allgemeinerer Durchführung gebracht wünschen.

Nun wäre hier noch von mancherlei Dingen zu reden: Die Unterrichtsmethode im einzelnen, die viel stärkere Verwendung der Anschauung als der Grundlage oder wenigstens als eines unentbehrlichen Hilfsmittels jeden Unterrichts, die Abhaltung mancher Lehrstunde (Heimat- und Naturkunde, teilweise auch Zeichnen und Turnen) im Freien, das Vorwiegen des Sachunterrichts gegenüber dem Phantom der sogenannten formalen Bildung, die Verknüpfung der Unterrichtsgegenstände untereinander und eines jeden einzelnen in sich selbst durch fortwährende Gewinnung von sogenannten Apperzeptionsstützen, durch Anlehnung des

Neuen an schon Bekanntes, thunlichste Einschränkung aller eigentlichen Prüfungen, die rechte Handhabung des Versetzungsgeschäfts auch unter Verhütung einer übermäfsigen Ausdehnung der zur Absolvierung der Lehranstalten erforderlichen Zeit[1]), die Bestrebungen, die Schüler weniger nach ihren Kenntnissen als nach ihrem Können zu beurteilen, die Fürsorge für Augen und Rücken durch richtigen Sitz mit Rücksicht auf Körpergröfse, Sehkraft und Gehör — dafs zweckmäfsige Subsellien da sind, genügt lange nicht —, durch stete Nötigung, Körper und Buch richtig zu halten, das zulässige Gewicht der zur Schule mitzubringenden Bücher und ihre zweckmäfsigste Tragweise, die Sorge für richtige Buchdrucke und Schreib- und Zeichenhefte, vielleicht die Einführung der Steilschrift, zweckmäfsige Belehrungen von Schülern und Eltern über hygienische Mafsregeln, die Pflege der Leibesübungen und Jugendspiele, die vernünftige Handhabung der Schulstrafen, selbst das passende Verfahren gegenüber dem übermäfsig verbreiteten Laster der Masturbation, die zulässige Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen, auch der tägliche Kampf gegen den Krankheitsträger, den Staub — alles dies gehört zur Hygiene des Unterrichts, aber es mufs mir genügen, diese Dinge hier nur anzudeuten. Welche von diesen Fragen nun wollen Sie lösen, wenigstens wirksam lösen, wenn Sie nicht die Durchführung der zu treffenden Mafsnahmen in die Hände des Lehrers legen, in den Händen des Lehrers lassen und uns nur da, wo es not thut und unsere Kraft oder unser Wille nicht ausreichen sollte, als technische Berater, als willkommene Gäste und Bundesgenossen im Kampfe für das Volkswohl zur Seite stehen? Es verrät doch eine bedenkliche Überschätzung des ärztlichen Könnens und beleidigende Unterschätzung der Fähigkeit und Gewissenhaftigkeit der Lehrer und besonders der verantwortlichen Schulleiter, an die die Verwaltung besonders hohe Anforderungen auch auf dem Gebiet der Schulhygiene stellen sollte, eine naive Unkenntnis gut geleiteten Schulbetriebs, wenn Prof. Cohn in seinem „Lehrbuch der Hygiene des Auges“ den Arzt bei Aufstellung des Lehrplans zugezogen haben will, damit Überbürdung vermieden werde, und wenn derselbe meint, es bedürfe wirklich erst des Arztes, um die Stunden so zu ordnen, dafs das Schreibwerk nicht hintereinander getrieben werde. Es verrät auch wenig Welterfahrung und einen beneidenswerten Optimismus, wenn er glaubt, dadurch dafs der Schularzt etwa monatlich einmal alle Klassenzimmer während des Unterrichts besuche und besonders auf die Beleuchtung, Ventilation und Heizung, sowie auf die Haltung der Kinder achte, sei nun die Durchführung dieser hygienischen Mafsnahmen

[1]) Ich stimme hier mit wenigen Einschränkungen Schmidt-Rimpler, Die Schulkurzsichtigkeit und ihre Bekämpfung (Leipzig 1890) S. 107 ff. durchaus bei.

gesichert. Nein, über den Wert solcher Revisionen denken wir doch nüchterner. Wir wissen, dafs das Nötige dauernd nur geschieht, wenn der Schulleiter an der Spitze und mit ihm die Lehrer stündlich auf diese Dinge achten, wenn wir Schulmänner nicht blofs vertraut sind mit den hygienischen Grundsätzen, sondern auch von Amtswegen überzeugt sind, dafs ihre Beobachtung einfach zu den Dienstpflichten des berufsmäfsigen Erziehers gehört.

Hierin erblicke ich auch die beste und schlagendste Begründung unserer These 6. Verschlösse sich die deutsche Schule und namentlich die höhere Schule denjenigen begründeten und erprobten Forderungen, die eine wahre, wissenschaftliche Hygiene des Geistes und Körpers an sie stellt, so würde sie ihre Stellung noch schwieriger machen, als sie heute ist, sie würde sich selbst wenigstens in ihrer jetzigen Gestaltung das Grab graben, und das würden mit mir gewifs auch viele von Ihnen bedauern. Aber ich hege das Vertrauen, dafs sie schon jetzt in ausreichendem und mit der heutigen, besseren praktischen Vorbildung der Lehrer in immer steigendem Mafse mit Ihrer, der Ärzte Hilfe, aber im wesentlichen aus eigener Kraft ihres heiligen Berufs würdig bleibt, den Ruhm der deutschen Bildung zu erhalten und zu pflegen und die Wahrhaftigkeit der deutschen Nation zu wahren und zu kräftigen. Auch die Wege darzuthun, auf denen sich die Schulmänner die unentbehrlichen Grundsätze der Hygiene anzueignen haben, mufs ich mir versagen. Ein Beispiel dafür, wie in pädagogischen Seminarien zweckmäfsige Anleitung gegeben werden kann, finden Sie in dem eingehenden Bericht von H. Schiller in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1892 S. 297 ff.[1]). Im preufsischen Abgeordnetenhaus konnte Geheimrat Köpke als Regierungskommissar darauf hinweisen, dafs bereits in der Ordnung betr. die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt unter den Gegenständen der Besprechungen, die unter Leitung des Direktors mit den Kandidaten planmäfsig abzuhalten sind, auch die Grundsätze der Schulhygiene genannt werden, und dafs diese auch in der schriftlichen Arbeit am Schlufs des Schuljahres behandelt werden können. Anderen werden andere Wege besser gefallen. Am allersichersten werden junge Lehrer in diese Dinge eingeführt werden, wenn sie an den Seminaranstalten auch hygienisch mustergiltige Verhältnisse kennen lernen. Aber dafs wir Schulmänner uns das, was wir wirklich nötig haben, aneignen **können**, ist mir auf Grund reicher Erfahrung ebenso zweifellos, wie dafs wir nur in uns selbst die Hauptmittel haben, einen hygienischen Unterricht herbei- und durchzuführen. Man

[1]) Vgl. auch dessen Vortrag über die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit (Frankfurt a. M. 1893); O. Kübler in der Zeitschr. f. d. Gymw. 1892 S. 1 ff.; Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitspflege (Hamburg und Leipzig 1895).

schaffe uns Licht und Luft, man vermehre die Zahl der Lehrkräfte und setze die Pflichtstundenzahl entsprechend den gegen früher ungemein gesteigerten Aufgaben herab, man stelle den Lehrstand auch äufserlich auf die Stufe, auf die er nach Bildungsgang und Wichtigkeit gehört! Dann werden auch die Persönlichkeiten nicht fehlen, die die Aufgabe der Schule auch nach der hygienischen Seite hin zu fördern gewillt und befähigt sind.

So bitte ich Sie zum Schlusse, meine Herren Ärzte, lassen Sie uns einen kameradschaftlichen Bund schliefsen, in dem eines jeden Teiles begründete Rechte gewahrt bleiben, und zu dem jeder Teil als beste Vorbedingung den besten Willen mitbringt. Geben Sie uns die Bedingungen und Gesetze der körperlichen und auch der geistigen Entwickelung, soweit sich diese im Zusammenhang mit jenen bestimmen lassen, zur Anwendung an die Hand und prüfen Sie unsere Einrichtungen im Sinne der Gesundheitslehre! Aber unterstützen Sie die Schule auch darin, dafs Sie die Quellen der Ermüdung, der Kurzsichtigkeit, der Nervosität, des Mangels an Widerstandsfähigkeit, der Willensschwäche, die im Elternhause recht reichlich fliefsen, zu verstopfen sich bemühen, und helfen Sie durch gröfsere Einsicht in den wirklichen Schulbetrieb auch die falschen Vorurteile, die vielfach über uns obwalten, zerstreuen! Es soll dabei nicht pharisäisch gefragt werden, wer mehr zu leisten hat und mehr verschuldet. Vielmehr mögen bei allen Erziehungs- und Unterrichtsfragen Ärzte wie Schulmänner aller Gattungen der einen grofsen Wahrheit eingedenk sein, die das schöne Wort Montesquieus enthält: Wir erziehen nicht einen Leib, und wir erziehen nicht einen Geist, sondern wir erziehen einen Menschen.

Darmstadt. P. Dettweiler.

Xenophons Memorabilien als Schullektüre.

Im Jahrgange 1896 dieser Zeitschrift S. 673 ff. äufsert Ch. Harder eine Reihe von Bedenken gegen die Schullektüre der Memorabilien. Eigentlich sind dieselben nur gegen die Verbindlichkeit dieser für Obersekunda gerichtet, doch müfsten die Einwände, welche dort gegen die xenophontische Schrift geltend gemacht werden, meines Erachtens überhaupt ihre Streichung aus dem Kanon der Klassikerlektüre fordern, so schwerwiegend sind sie. Ist wirklich dies Buch nichts weiter als die öde Nützlichkeitsmorallehre mit dem Thema: „Thue das Gute, weil es dir Vorteil bringt“, trägt Xenophon in ihm wirklich die seichte „Philistermoral“ vor, welche „nichts als gemeine Lebensklugheit ist“, und kann man aus dieser Schrift wirklich ganz und gar nicht den „historischen, echten“ Sokrates kennen lernen, enthalten die Kapitel I 4 und IV 3 Gedanken, denen Sokrates ganz fern stand, ja ist ihr Verfasser ein

„unbewufster Sophist“, und genügt auch die Form der „sokratischen“ Gespräche nicht den Anforderungen, da sie von der ἔλεγξις des Philosophen schlechterdings keine Anschauung geben — alles Vorwürfe, die H. gegen die Memorabilien geltend macht —: nun, so müfste man in der That eine so wertlose und geradezu geschichtliche Unwahrheit enthaltende Lektüre je eher je lieber aus der Schule verweisen, für welche doch nur das Beste gut genug ist.

Neu sind all diese Anklagen gegen die xenophontischen Memorabilien gerade nicht, sie sind schon in schärferer Tonart vorgebracht worden, haben auch schon des öfteren Widerlegung gefunden. Harders Ausführungen enthalten aber manches Besondere; darum scheint mir ihre Nachprüfung im Interesse der griechischen Lektüre in Obersekunda geboten. Ich für mein Teil halte — und stehe mit dieser Auffassung wohl nicht vereinzelt da — ganz im Gegensatz zu H. die Memorabilien für eine durchaus angemessene und, recht betrieben, sogar aufserordentlich fruchtbringende Schullektüre. Freilich Schullektüre; denn m. E. handelt es sich bei dieser Frage nicht um Abgabe eines Geschmacksurteils, nicht darum, ob man persönlich sich zu diesem Stoffe hingezogen fühlt, sondern darum, ob die Lektüre dieser Schrift für die Jugendbildung von Wert ist, ja ob sie für die in Betracht kommende Klassenstufe von gröfserem Wert ist als jede andere, die man zum Ersatz vorschlagen könnte. Und dazu ist allerdings erforderlich, dafs wirklich die Unterweisung in der Morallehre, die Xenophon als die sokratische überliefert, für die Schule eine gesunde Kost ist und dafs der Sokrates der Memorabilien nicht ein fingierter, unhistorischer Sokrates ist.

Die letztere dieser beiden Fragen wird wohl kaum je eine allseitig befriedigende Lösung finden, wenngleich namentlich Döring in seinem Buche „Die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem“ die Nichtigkeit der Einwände gegen die Geschichtlichkeit des Bildes des xenophontischen Sokrates erst kürzlich wieder nachgewiesen hat[1]). Den didaktischen Wert der Memorabilien aber ist der Unterzeichnete verschiedentlich (besonders in den N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 144 Teil II S. 331 ff. und 369 ff. und in den Fries-Mengeschen Lehrproben und Lehrgängen LI S. 36 ff.) bemüht gewesen aufzuzeigen. Er darf es sich daher an dieser Stelle versagen, den Beweis für seine Wertschätzung der Memorabilien als Schullektüre zu erbringen, und sich auf eine Besprechung der von Ch. Harder gegen sie vorgebrachten Einwände beschränken.

Da wird zunächst (S. 675) beanstandet, was Xenophon I 3, 2 über die religiösen Anschauungen und Lehre des Sokrates be-

[1]) Vgl. dazu die Ausführungen des Unterzeichneten im „Gymnasium“ XV Sp. 1—8 und 41—52.

richtet. Der Wortlaut der Stelle ist folgender: *καὶ εὔχετο δὲ πρὸς τοὺς θεοὺς ἁπλῶς τἀγαθὰ διδόναι, ὡς τοὺς θεοὺς κάλλιστα εἰδότας, ὁποῖα ἀγαθά ἐστι· τοὺς δ' εὐχομένους χρυσίον ἢ ἀργύριον ἢ τυραννίδα ἢ ἄλλο τι τῶν τοιούτων οὐδὲν διάφορον ἐνόμιζεν εὔχεσθαι, ἢ εἰ κυβείαν ἢ μάχην ἢ ἄλλο τι εὔχοιντο τῶν φανερῶς ἀδήλων, ὅπως ἀποβήσοιτο.* „Das erste klingt tief und wahr", sagt H. dazu, ich meine, es ist es auch; oder ist es zuviel gesagt, wenn wir die der Äufserung zu Grunde liegende Erkenntnis geradezu an die christliche heranreichend nennen? Und wenn der xenophontische Sokrates das Gebet um Reichtum und Macht verbietet und es mit dem Gebet um all solche Dinge, „deren Ausgang unsicher ist", vergleicht, also (nach der Erklärung von I 1, 6 ff.) mit dem Gebet um solche Dinge, deren Ausgang die Gottheit ihrer Macht vorbehält, so ist das doch eine fromme Anschauungsweise, welche an das Gebet des Herrn „Dein Wille geschehe!" anklingt. Wie kann H. da das über die erste Hälfte des § 2 gefällte Urteil abschwächen: „Sieht man aber den zweiten (Satz) an, so merkt man, wie es sich um höchst materielle Vorteile handelt" —? Genau das Gegenteil sehe ich darin: die vermeintlichen Güter erscheinen hier geradezu als zweifelhafte, *ἀμφίλογα ἀγαθά*, Sokrates liefs den Gebrauch der Mantik für all solche Unternehmungen, deren Ausgang nicht abzusehen sei, zu, verbot aber den Göttern durch das Gebet diesen abdringen zu wollen. Weiter beruft H. sich auf IV 3, 7 und I 3, 4, um aus diesen Stellen zu folgern: „Die Götter geben also ihre Gaben in demselben Mafse den Menschen, wie diese sie verehren". Nun lese man den Text nach: *χρὴ οὖν μηδὲν ἐλλείποντα κατὰ δύναμιν τιμᾶν τοὺς θεοὺς θαῤῥεῖν τε καὶ ἐλπίζοντα τὰ μέγιστα ἀγαθά* (IV 3, 7), ist man berechtigt ihn so zu erklären, als wenn die Gröfse der Gabe die Huld der Götter bedinge? Sagt nicht Xenophon ganz deutlich, dafs die Gröfse der Gabe ihren Wert in den Augen der Gottheit nicht ausmache: *οὔτε γὰρ τοῖς θεοῖς ἔφη καλῶς ἔχειν, εἰ ταῖς μεγάλαις θυσίαις μᾶλλον ἢ ταῖς μικραῖς ἔχαιρον* (I 3, 3)? Ebensowenig ist H. berechtigt zu schliefsen, dafs Xenophon „diese Lebensregel, nach Kräften zu handeln für die Götter wie für die Freunde, empfehle", als ob der religiösen Anschauung des xenophontischen Sokrates der ethische Satz zu Grunde liege, den Freund im Wohlthun, den Feind im Schaden zu übertreffen. Von diesem vermeintlichen Vergleiche ist bei Xenophon nicht die Rede. Er schliefst vielmehr an die sokratische Mahnung *καδδύναμιν δ' ἔρδειν ἱέρ' ἀθανάτοισι θεοῖσι* die Bemerkung: *καὶ πρὸς φίλους δὲ καὶ ξένους καὶ πρὸς τὴν ἄλλην δίαιταν καλὴν ἔφη παραίνεσιν εἶναι τὴν καδδύναμιν ἔρδειν.* Solche ethischen Grundsätze darf man doch nicht für minderwertig ausgeben.

Nicht xenophontisch ist auch, was H. im folgenden über die Empfehlung der Tugend der *ἐγκράτεια* sagt. Er liest nämlich

aus dem Kapitel I 5 die Lehre heraus: „Übe die Selbstbeherrschung, dann lebst du gesund und heiter, man braucht dich nicht blofs als Diener (sic!), sondern auch als Vertrauensmann, ja zum Heerführer kannst du es bringen, und zum Freunde wird dich jeder gern haben". Und was läfst Xenophon in Wirklichkeit den Sokrates sagen? Um seine Schüler zur Selbstbeherrschung zu führen, sprach er sich wohl so aus: Wer wollte in Kriegsnöten einen Mann zum Heerführer wählen, der ein notorischer Sklave seiner Leidenschaften (*γαστρός, οἴνου, ἀφροδισίων*, auch *πόνων, ὕπνου*) ist, wer im Angesicht des Todes seine Kinder einem Säufer u. s. w. anvertrauen? Ja wenn nicht einmal ein Sklave, der seinen Leidenschaften frönt, zu gebrauchen ist, wie sollte da nicht ein Freier sich hüten, unmäfsig zu werden, zum Schaden von Leib und Seele? Taugt doch der Sklave niederer Begierden auch nicht als Gesellschafter und Freund, und hindern doch die Leidenschaften den Menschen, etwas Tüchtiges zu lernen! — Fürwahr, diese ernsten Mahnungen zur Selbstzucht und Selbstbeherrschung verdienen nicht den Spott, welchen die oben angeführte Beurteilung enthält. Sie reden eine deutliche Sprache, dafs die Tugend der *ἐγκράτεια* der „Würde des Menschen entspricht". Dafs einer sich als Stratege, Vormund, Marktsklave das Leben „am behaglichsten einrichte", kann man doch eigentlich nicht behaupten.

„Mit besonderer Klarheit" soll diese inferiore Ethik sich aus „dem berühmten Eingangskapitel des zweiten Buches" ergeben. Will denn Sokrates hier wirklich dem Aristipp das „angenehme Leben" empfehlen? Ist es nicht vielmehr dieser selbst, der das *ᾗ ῥᾷστά τε καὶ ἥδιστα βιοτεύειν* sich zum Lebensgrundsatz gemacht hat? Denn darum ist es ihm § 9 zu thun und nicht, wie H. sagt, um ein ungezwungenes, fröhliches Dasein! Nicht also Sokrates bringt die Frage nach dem „angenehmeren Leben" zur Sprache; den goldenen Mittelweg zieht Aristipp ja freilich vor, aber erst nachdem Sokrates begonnen hat, ihm klar zu machen, dafs das Leben der *ἀρχόμενοι* ganz und gar nicht dem aristippischen Lebensideale der *ἡδονή* entspricht. Dafs in der Folge „der Gegensatz zwischen dem, der sich selbst beherrscht, und dem Sklaven wieder da ist", ist natürlich, nachdem Aristipp mit seinen erbärmlichen Ausflüchten geschlagen ist. Und die Vorzüge eines entsagungsvollen Lebens im Dienste der Mitmenschen? Sind sie wirklich so materieller Art? Ist ein arbeitsreiches Wirken zum Wohle der Seinen und des Vaterlandes nicht vielmehr die Ausübung hoher sittlicher Pflichten? Ist die Befriedigung, mit der dieses Wirken den Mann selbst erfüllt, ist der Lohn, der ihm in der Anerkennung der Mitwelt zuteil wird, wirklich ein niederes „Behagen"? Und ist die Empfehlung der Tugendübung, welche der Schlufsparagraph (20) und die daran angeschlossenen Dichterworte enthalten, wohl wirklich eine „Philister-

·moral", stellt sie sich nicht vielmehr würdig dem Besten an die Seite, was je über den sittlichen Kampf gegen die Begierden und Leidenschaften gesagt worden ist? Dafs Aristipp — „wie auch wir selber" — auch jetzt noch nicht davon überzeugt sein sollte, „dafs der ἀνὴρ ἐγκρατής im Sinne des Sokrates durch Bethätigung dieser Tugend auch für sein eigenes Behagen am besten sorge", kann man doch wohl nur sagen, wenn man in diesem „Behagen" nicht das wahre Glück des Menschen sehen will, wie es allein „seiner Würde als Mensch entspricht". Lehrt doch dieses Kapitel (im Anschlufs an I 5 und 7) das Wesen der wahren, inneren Freiheit, des höchsten sittlichen Postulats. Den von § 21 ab folgenden „Klingklang des Schönredners" mag man immerhin auf Xenophons Rechnung setzen; darum sind die Gemälde eines lasterhaften Genufslebens und eines tugendhaften, den höchsten Zielen zugewandten Lebens nicht minder lehrreich, und es verlohnt sich wohl, den Schüler mit der nun doch einmal „berühmten" Allegorie von Herkules am Scheidewege bekannt zu machen.

Wenn H. weiter über die Tugend der δικαιοσύνη unter Berufung auf IV 4, 15 ff. sagt, der xenophontische Sokrates lehre, dafs man um äufserer Vorteile willen „δίκαιος sein müsse", so ist an jener Stelle doch nur gesagt, dafs ohne diese Tugend auch Staaten nicht bestehen können, Vertrauensverhältnisse u. s. w. unmöglich sind, die auf der Tugend der δικαιοσύνη beruhen. Warum sollte denn die Empfehlung einer Tugend verwerflich sein, ohne die die ganze menschliche Gesellschaftsordnung ins Wanken käme? „Den Undankbaren läfst der Staat es nicht bis zum Archonten bringen", heifst es bei H. weiter. Vielmehr schliefst die Verletzung der Pflicht der Dankbarkeit gegen die Eltern ebensowohl von der Bekleidung von Staatsämtern aus, wie sie die Achtung der Mitbürger entzieht. „Daher", sagt Sokrates zu seinem Sohne Lamprokles, „mufst du die Götter bitten" u. s. w. Nein, II 2, 19 lautet: σὺ οὖν, ἂν σωφρονῇς, τοὺς μὲν θεοὺς παραιτήσῃ u. s. w., d. h. weil dem undankbaren Sohne allgemeine Verachtung zuteil wird, mufst du der Stimme der Vernunft gehorchen und ein guter Sohn sein.

„Thue das Gute, weil es dir Vorteil bringt — das ist das Thema, welches durch alle diese Variationen immer wieder hindurchklingt. Sollte das wirklich eine Anschauung sein", fragt H., „die wir bei unseren Schülern zu fördern hätten?" Wir können auf diese Frage nur antworten, dafs, wenn diese ethische Anschauung eine Gefahr für die Seelen unserer Schüler bedeutete, wir aufser den Memorabilien auch manche andere Lektüre aus der Schule zu verbannen hätten. Wie kann dem Kantschen Imperativ der Pflicht gegenüber beispielsweise das Alte Testament bestehen, welches lehrt: „Du sollst Vater und Mutter ehren, auf dafs du lange lebest auf Erden" oder „Des Vaters Segen bauet den Kindern Häuser"? Und das Alte Testament knüpft nicht

blofs an die Befolgung der göttlichen Gebote seine Verheifsungen, es zeigt auch an den Gestalten des Alten Bundes den Segen ihrer Befolgung wie den Unsegen ihrer Verachtung. Es ist aber ein göttliches Gesetz der sittlichen Weltordnung, dafs dem Thun des Guten wie der frommen Gesinnung, schon dem menschlichen Auge wahrnehmbar, der Segen zuteil wird, und dafs der Überschreitung der sittlichen Gebote die Strafe folgt. Eine Gefahr für die Sittlichkeit der Jugend vermögen wir in der sokratisch-xenophontischen Anschauung von den heilsamen Folgen der Tugend wirklich nicht zu sehen. Und dann haben wir ja, um H.s Behauptung zu entkräften, den Standpunkt, von dem aus die Morallehre der Memorabilien zu beurteilen ist, in der letzten Ausführung selbst wider Willen verschoben. Gewifs deckt sich bei Xenophon das Gute mit dem Nützlichen als dem wahrhaft Frommenden und Heilsamen. Aber, wie schon oben gezeigt wurde, ist dies nur der Mafsstab, an dem das Gute gemessen wird, die Tugenden werden nicht empfohlen, weil sie dem Menschen Nutzen in Aussicht stellen, sondern Sokrates belehrt seine Schüler, dafs ohne Übung der Tugenden sie weder ihre Pflichten gegen sich selbst noch ihre Pflichten gegen Familie und Freunde, gegen Gemeinde und Staat erfüllen können. Zur rechten Erfüllung dieser Pflichten, im Geiste echter Sittlichkeit, sie anzuspornen, das ist die Aufgabe, welche Sokrates, ein Reformator des Volkslebens im besten Sinne, sich stellt.

Wenn weiter H. gegenüber dem eudämonistischen Charakter dieser Ethik die Frage aufwirft: „Sollte das eine Anschauung sein, welche Sokrates wirklich vertrat?“, so ist die Antwort auf sie nicht so leicht, wie es nach H. erscheint, der diese „Philistermoral“ rundweg ablehnt und als „die Grundgedanken der echt sokratischen Ethik“ anzugeben weifs: „Thue das Gute, weil du dann die rechte *εὐδαιμονία* gewinnst, den Frieden der Seele, den nicht Reichtum, Ehre und Macht, sondern allein das Wollen und Bethätigen des Guten dem Menschen geben“. Dafs ein Plato sich zu dieser Lehre erhebt, die Tugend trage ihren Lohn in sich selbst wie die Schlechtigkeit ihre Strafe, ist zugegeben. Aber auch Sokrates? Zeller (Die Philosophie der Griechen II 1 S. 124 ff.) z. B. entscheidet sich dahin, dafs es Sokrates mit der Zurückführung des Guten auf das Nützliche und daher auch mit der ihr entsprechenden Begründung der sittlichen Pflichten wirklich Ernst war. Der Eudämonismus ist nicht die niedere Auffassung Xenophons, sondern des Sokrates eigener Standpunkt zur Beurteilung der ethischen Fragen. Und kennt Xenophon nicht auch andere Motive des Sittlichguten als die Nützlichkeit desselben? Man denke nur an das schöne Schlufswort von I 4: *ἐμοὶ μὲν ταῦτα λέγων οὐ μόνον τοὺς συνόντας ἐδόκει ποιεῖν, ὁπότε ὑπὸ τῶν ἀνθρώπων ὁρῷντο, ἀπέχεσθαι τῶν ἀνοσίων τε καὶ ἀδίκων καὶ αἰσχρῶν, ἀλλὰ καὶ ὁπότε ἐν ἐρημίᾳ εἶεν, ἐπείπερ ἡγήσαιντο*

μηδὲν ἂν ποτε, ὧν πράττοιεν, θεοὺς διαλαθεῖν. Harder will dieses Kapitel ja nicht dem Xenophon absprechen, wenngleich er es für unsokratisch erklärt. Ferner um nur einiges herauszugreifen, nähert sich der xenophontische Standpunkt doch schon auffallend platonischen Gedankenkreisen, wenn Sokrates I 2, 4 die Völlerei deswegen verwirft, weil sie die Pflege der Seele hindert u. ä. m. Und wenn wir auch in den Gesprächen des II. Buches die eudämonistische Begründung der ethischen Forderungen als die vorherrschende einräumen, wird nicht der Gehorsam des Kindes auch durch die genossenen Wohlthaten, die Bruderliebe durch die natürlichen Bande motiviert? IV 5, 10 wird das Lernen nicht blofs des Nutzens wegen, sondern auch um des Genusses willen, den es unmittelbar an sich selbst bereitet, empfohlen. Von einem platten Nützlichkeitsstandpunkte kann man bei dem xenophontischen Sokrates doch nicht sprechen, man müfste denn die Begriffe Freundschaft, Familie, Staat ihres sittlichen Charakters entkleiden.

Noch wendet sich H., da er „nicht die ganzen Memorabilien durchsprechen kann“, gegen zwei Abschnitte. Einmal bestreitet er die sokratische Herkunft von I 4 und IV 3, weil nämlich die Teleologie dem Sokrates fremd gewesen sei. Er beruft sich dafür auf die bekannte Aristotelesstelle Metaph. I 6 und auf Platons Timäus. Dieser Zeugnisse bedürfte es eigentlich gar nicht, Xenophon sagt ja selbst (I 1, 11): οὐδὲ γὰρ περὶ τῆς τῶν πάντων φύσεως — διελέγετο —, ἀλλὰ καὶ τοὺς φροντίζοντας τὰ τοιαῦτα μωραίνοντας ἀπεδείκνυεν und begründet diesen Standpunkt des Sokrates eingehend. Ja ist denn in den beiden „teleologischen“ Kapiteln von der ὅλη φύσις weiter die Rede, als dafs Sokrates das Argument der zweckvollen Einrichtung des menschlichen Körpers und der ebenso in die Augen fallenden weisen und nützlichen Einrichtung der Natur und ihrer Kräfte in den Kreis seiner „Gottesbeweise“ zieht? Zeller (a. a. O. S. 116 ff.) zeigt, dafs sie keinen Widerspruch gegen das direkte Zeugnis des Aristoteles und das indirekte des platonischen Timäus darstellen, und urteilt über die „teleologischen“ Abschnitte selbst (S. 145): „Wie Sokrates durch seine moralischen Untersuchungen, trotz aller ihrer Mängel, die wissenschaftliche Sittenlehre begründet hat, so hat er durch seine Teleologie, trotz ihres populären Charakters, jene ideale Naturansicht begründet, welche von da an die griechische Naturphilosophie beherrscht und neben allem damit getriebenen Mifsbrauch sich bis heute auch für die empirische Naturforschung so fruchtbar erwiesen hat“. Ich möchte also, trotzdem es Mode geworden zu sein scheint, die beiden Kapitel I 4 und IV 3 als unsokratisch auszugeben, doch auf die Züge, welche sie dem Bilde des xenophontischen Sokrates leihen, nicht verzichten; über ihren vortrefflichen didaktischen Gehalt habe ich mich Lehrpr. u. Lehrg. XLIV S. 106—116 ausgesprochen, ich

weiſs mich darin mit Kennern Xenophons wie E. Weissenborn, G. Schneider (vgl. oben S. 224) u. a. eins. — Wenn ferner H. in I 2, 9 f. ein Sophistenstück Xenophons sieht, so kann ich auch da nicht beistimmen. Daſs die Anklage (richtiger ὁ κατήγορος) mit der Behauptung, Sokrates habe die Verfassung kritisiert und die Beamtenwahl durch das Los verächtlich gemacht, formell im Rechte ist, will und kann (vgl. I 7 und III 5) Xenophon nicht bestreiten, er will lediglich zeigen, daſs sie materiell unberechtigt ist, da Sokrates durch diese Kritik seine Schüler nicht zu Revolutionären gemacht habe, vielmehr im Sinne einer gesunden Reform habe wirken wollen. — Gedanken, die unzweifelhaft den sokratischen Ansichten entsprechen (vgl. Döring a. a. O. S. 295).

Endlich bemängelt H. an den Memorabilien, daſs der Schüler aus ihnen die sokratische Elenktik nicht kennen lernen könne. Ich gebe zu, daſs infolge von Xenophons Eigenart und der Tendenz seiner Schrift, welche den Lehrinhalt der sokratischen Wirksamkeit und deren Erfolge in den Vordergrund stellt, diese Seite der Sokratik am wenigsten zu ihrem Rechte kommt. Ob aber IV 2 den Spott, welchen H. für dies Gespräch des Sokrates mit Euthydem S. 680 hat, verdient? Höchstens ist einzuräumen, daſs in ihm der echt sokratische Satz, daſs die Tugend gleich Wissen sei, in einer befremdlich (wenn auch berechnet) einseitigen Form auftritt. Ich würde übrigens auch aus anderen Gründen dieses Kapitel mit Obersekundanern nicht lesen. Die geistige Überlegenheit des Philosophen, seine Ironie und seine Zurechtweisung des vermeintlichen Wissens lernt er ohnehin an anderen Gesprächen kennen.

Überhaupt liegt — ich wiederhole es — der hohe didaktische Wert der Memorabilien im Inhalt, nicht in der Form. Die geschichtliche Bedeutung und das Schicksal des athenischen Weisen wie auch die Hauptgedanken seiner Ethik wird eine wohlüberlegte Auswahl der Gespräche den Schüler verstehen bzw. kennen lehren können. Zur Begründung dieser Ansicht verweise ich auf meine oben citierten Ausführungen, denen ich hier kein Wort hinzuzusetzen brauche. Ein tieferes Verständnis der Bedeutung der sokratischen Philosophie herbeizuführen, mag der Platolektüre in Prima vorbehalten bleiben.

Eine „stroherne Epistel", nicht ein „Johannesevangelium der griechischen Menschheit" will H. die Memorabilien nennen. Streiten wir nicht um Worte! Doch wie man auch neben dem Römerbriefe die Jakobusepistel in der heiligen Schrift nicht wird missen wollen, so möchte ich in dem Lektürekanon des Gymnasiums neben dem göttlichen Plato auf das Bild, welches Xenophon von dem „geschichtlichen Sokrates" entwirft, nicht verzichten.

Ohlau. P. Dörwald.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Mit einer Tafel. Berlin 1897, Reuther und Reichard. 52 S. 8. 1,50 M.

Entgegen der noch immer vielfach verbreiteten Ansicht, dafs es im Unterricht nur darauf ankomme, den Schülern das vorgeschriebene Mafs von Kenntnissen und Fertigkeiten beizubringen, setzt es sich die auf die Psychologie gegründete Pädagogik zur Aufgabe, den Gang der Lehrthätigkeit möglichst genau der normalen Leistungsfähigkeit der Zöglinge und dem natürlichen Verlauf der psychischen Funktionen anzupassen und so der Rücksicht auf die gesunde geistige Entwicklung der lernenden Jugend Rechnung zu tragen. Um hierzu befähigt zu sein, mufs der Lehrer sich freilich mit der Psychologie und deren Anwendung auf die pädagogische Praxis bekannt gemacht haben. Da dies jedoch bei dem fachwissenschaftlichen Charakter der Lehrerbildung nicht der Fall zu sein pflegt, so kommt die von Schiller und Ziehen herausgegebene Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie offenbar einem Bedürfnis entgegen, indem hier gezeigt wird, wie die Ergebnisse der neueren empirischen Psychologie sich im Unterrichte verwerten lassen.

Die oben bezeichnete Schrift von Gutzmann bildet das zweite Heft dieser Sammlung. Dieselbe hat keine direkte Bedeutung für höhere Lehranstalten, sondern nur für die untersten Klassen der Vorschulen. Der Verf. weist aber an der Hand von Erfahrungen, die er als Leiter einer Anstalt für stotternde Schulkinder und einer damit verbundenen Lehrerbildungsanstalt gesammelt hat, darauf hin, dafs von der zweckentsprechenden Gestaltung des Sprechen- und Lesenlernens auf der grundlegenden Stufe der erfolgreiche Fortgang des Sprach- und Leseunterrichts auf späteren abhängig sei, und dafs deshalb für den Lehrer, der diesen Unterricht zu erteilen hat, die Bekanntschaft mit der Sprachphysiologie dringend wünschenswert erscheinen müsse.

Nach einem geschichtlichen Überblick über die bisher erfolgte Anwendung der bezeichneten Wissenschaft beim Leseunter-

richt bietet G. eine psychologische Begründung einer sprachphysiologischen Methode des Leseunterrichts, wobei er die verwickelten physiologischen Vorgänge berücksichtigt, von deren normaler Ausbildung die Sprach- und Lesefertigkeit abhängt, erörtert dann die praktische Anwendbarkeit der Sprachphysiologie in dem bez. Lehrfache und giebt praktische Winke, wie die Verwendung derselben zu erfolgen habe. Interessant ist die beigefügte photographische Darstellung der das Sprechen der verschiedenen Vokale begleitenden Lippenstellungen, welche zeigt, eine wie grofse Unterstützung das Sprechenlernen der Kinder durch die Beobachtung der physiognomischen Bewegungen des Mundes erfahren kann.

Wenngleich eine genau den sprachphysiologischen Gesetzen angepafste Methode des Leseunterrichts, wie sie in dem Hefte geboten wird, für normal veranlagte Schüler nicht erforderlich erscheinen mag, diese vielmehr, wie der Verfasser zugiebt, auch bei dem jetzt üblichen Verfahren in befriedigender Weise gefördert werden, so kann dieselbe doch bei anormaler Entwicklung der für das Sprechen erforderlichen Organe gute Dienste thun, um rechtzeitig Fehler, die später nur schwer oder überhaupt nicht mehr auszurotten sein würden, zu vermeiden. Jedenfalls wird die Schrift bei der Gründlichkeit, mit der die psychologischen und physiologischen Bedingungen des Sprechens und Lesens dargelegt werden, allen, welche diesen auf der Anfangsstufe eine besonders sorgfältige Behandlung erfordernden Lehrgegenstand vertreten, äufserst lehrreich sein.

Wittstock. A. Huther.

Max Banner, Pädagogische Aphorismen und Aufsätze. Leipzig und Frankfurt a. M. 1896, Kesselringsche Hofbuchhandlung. 116 S. kl. 8. 1 M.

Die 22 Aphorismen bilden den kleineren Teil des Buches. Sie sind allgemeineren Inhalts, mehr sprachlich pointiert und witzig, als immer wertvoll oder unanfechtbar; z. B. „Der Lehrer sollte immer bedenken, dafs die Schule nicht für ihn, sondern für die Schüler da ist“. „Die Anhänglichkeit der Schüler an ihre Lehrer wächst im Quadrate der Entfernung von denselben“.

Von den sechs Aufsätzen, die glatt und fliefsend geschrieben und wohl für ein gröfseres Publikum bestimmt sind — eine Vorrede fehlt —, beschäftigen sich zwei mit dem Fache des Verfassers: „Die neue Methode des französischen Unterrichts“ und „Der neusprachliche Unterricht und die Phonetik“. In ersterem schildert Banner sehr beredt die lederne alte Methode im Gegensatz zu der lebendigen anschaulichen neuen Methode, bei der es auf mündliche Ausdrucksfähigkeit ankommt, auf Erwerbung eines verwendbaren Wortschatzes, ohne dafs die Grammatik vernachlässigt wird. Sehr berechtigt ist die Bemerkung, dafs die sogenannte neue Methode früher nur im Privatunterricht, nie aber im Massen-

unterricht versucht worden, also insofern wirklich neu ist. Er schildert — aus seiner eignen Praxis am Frankfurter Reformgymnasium heraus — in lebhaften Farben, wie alles beim Unterricht jetzt in Aktion gesetzt wird, die Muttersprache als Dolmetscherin zurücktritt, Bilder in Anspruch genommen, französische Lieder gesungen, Dialoge zwischen Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler geführt werden und dergleichen mehr. Eines Lächelns kann man sich nicht erwehren, wenn die Deklination mit dem Schulzimmer, die Possessiva mit den menschlichen Gliedmafsen und der Kleidung „geschickt verknüpft" werden sollen, und doch läfst sich nichts dagegen einwenden, wenn aus solchen künstlichen Verknüpfungen grammatischer und sachlicher Elemente nur kein pedantisches „Mufs" gemacht wird. — Im zweiten der erwähnten neusprachlichen Aufsätze wird das dort angeschlagene Thema fortgesetzt und vor der Überschätzung der Phonetik gewarnt. Ich pflichte Banner von Herzen bei, wenn er meint, dafs auch ohne die Lauttafel und die Lautschrift „die vortrefflichste Aussprache" sich erzielen läfst; Banners Urteil ist mir in diesem Punkte von besonderem Interesse, da es aus derjenigen Provinz kommt, in welcher die Phonetik eigentlich zu Hause ist. Dabei will Banner die Betrachtung der Natur des Lautes keineswegs vernachlässigt wissen, nur soll auch die Geschichte des Lautes beim Studium des Lehrers daneben ihr Recht behalten.

Methodischen Inhalts ist auch der Aufsatz „Das Extemporale". Nachdem das Elend, das dieses Schreckgespenst im Gefolge hat, geschildert ist, die Vorzüge, die es in der straffsten Anspannung aller Geisteskräfte äufsert, u. a. m. durchgesprochen, richtiges und falsches Verfahren der Lehrer behandelt sind, tritt der Verf. für eine Verringerung der Zahl der Extemporalien ein, teils um ihre Wirkung noch zu erhöhen — dagegen läfst sich sagen, dafs sie je seltener, desto schwieriger für den Schüler sein werden —, teils um die Lehrer zu entlasten, teils aus Gesundheitsrücksichten für die Nerven der Schüler, teils weil „soviel Lehrer, so viel Korrigierweisen, und die Unfehlbarkeit würde doch das absolut gleiche Verfahren aller in sich schliefsen". Dieser letzte Grund ist am wenigsten stichhaltig, da auch bei einer Verringerung der Extemporalienzahl der Zustand derselbe bleiben würde. Wie kann man nur bedauern wollen, dafs nicht alle Lehrer über einen Kamm geschoren werden können? — Mit der Organisation der Schulen beschäftigen sich zwei Aufsätze: „Unsere Realgymnasien" und „Eine Schulreform in Frankreich", die sich gegenseitig ergänzen und meiner Meinung nach zum Teil widersprechen; denn in letzterem ist der Verf. S. 115 der Meinung, dafs sich Frankreich „um eine seiner wertvollsten Kulturquellen bringt", wenn die bis jetzt nur geplante Gleichberechtigung des *baccalauréat moderne* mit dem *baccalauréat classique* durchgeführt, also Nichtklassisch-Gebildete zum Studium der Medizin und Jurisprudenz

zugelassen würden, und in beiden Aufsätzen verficht der Verf. diese Zulassung für die Realgymnasien Deutschlands. „Sollen wir angesichts des Vorteils, den sich die Franzosen durch eine in weitere Volksschichten dringende gründliche Kenntnis der drei herrschenden Sprachen im Welthandel verschaffen, müfsig bleiben? Und die Antwort: Eine einzige gesetzgeberische Mafsregel würde genügen, um bei uns dem Betriebe der modernen Sprachen den gleichen Aufschwung zu geben, die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Studium der Medizin und der Jurisprudenz". Was dieses Studium mit dem Welthandel zu thun hat, verstehe ich übrigens nicht. Die neueren Sprachen können bei uns überall gelernt werden, es sind gar keine weiteren Mafsregeln zu ihrem Aufschwunge nötig. Aus anderem Grunde wird die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum juristischen und medizinischen Studium in dem anderen der beiden Aufsätze empfohlen: „Dafs aber ein Mediziner oder ein Jurist einer gründlichen klassischen Bildung sollte entraten können, wo der Neuphilologe sie entbehrt, das dürfte doch kaum einem Zweifel unterliegen". Diesen hypothetischen Beweis zugegeben, wäre doch immer noch zu fragen, ob nicht alle drei die griechische Bildung brauchen. Den Neuphilologen ist sie sicherlich von grofsem Nutzen.

Trotzdem wäre es sehr wünschenswert, wenn man es den künftigen Juristen und Medizinern überliefse, ob sie beide oder nur eine der alten Sprachen lernen wollten, wenn man das Griechische durch eigene Kraft wirken liefse, die staatliche Bevormundung aufgäbe und das Publikum der Realgymnasien durch Gewährung aller Berechtigungen demjenigen der Gymnasien an Vornehmheit gleichzumachen suchte, damit dieses Standesbewufstsein der Mediziner und Juristen sich dann auch für diese Berechtigung der Realgymnasien erklären könnte.

Banner kommt in beiden Aufsätzen auf die Versuche seines Gymnasiums, des Frankfurter Reformgymnasiums, zurück, das an der Lösung des schwierigen Problems mitarbeitet, dem Gymnasium „bei seiner Eigenschaft als humanistischer und doch wieder moderner Bildungsstätte einen in jeder Beziehung vollkommenen Lehrplan zu schaffen", und das, wie Verf. meint, der geplanten Unterrichtsreform in Frankreich als Vorbild gedient habe, wenn dort beiden Zweigen des höheren Unterrichts der modern-sprachliche zur Basis gegeben werden soll.

Banner möchte „sich einem Wilamowitz, Jäger oder Cauer zugesellen in dem dringenden Ruf nach Zurückführung des klassischen Unterrichts an den Gymnasien auf den Stand vor 1882", er scheint merkwürdigerweise auch Delbrück darin beipflichten zu wollen, dafs das Französische nicht in die für alle Schulen verbindlichen Fächer gehört — dann stürzt ja der Frankfurter Plan. (Ich mufs nebenbei sagen, dafs ich es wenigstens für einen Anachronismus halte, Französisch und nicht Englisch von Staats

wegen für den gebildeten Mann zu fordern; eher sollte Englisch verbindlich sein.) Noch mehr wundre ich mich darüber, dafs Banner auch darin Delbrück beipflichten zu wollen scheint, wenn dieser meint, „jede an den humanistischen Schulen der Mathematik genommene Stunde komme der Menschheit zu gute".

Der noch übrige sechste Aufsatz beschäftigt sich mit „Errungenschaften und Wünschen des höheren Lehrerstandes", freut sich zunächst des errungenen Professortitels, wünscht aber auch für die Jüngeren noch einen besonderen Titel wie etwa „Gymnasialdozent, Realdozent" und für die Älteren, die Räte 4. Klasse, desgleichen „eine dem Medizinal- oder Justizrat entsprechende Titulatur". Für einen schlechten Scherz kann ich die Worte leider, so gern ich möchte, nicht halten. Ich bedaure sie von Herzen, weil ich seither glaubte, der Kultusminister hätte sich geirrt, als er uns seiner Zeit „Titelsucht" vorwarf, die ich in meinen Kreisen auch nicht kenne. Auch die öffentliche Auseinandersetzung der Verdienste höherer Lehrer im Vergleich mit Universitätsprofessoren wäre besser unterblieben. Es ist ja nicht zu leugnen, dafs es unter den letzteren viele giebt, die auf die Schulmänner sehr von oben herabschauen, aber am besten reden wir nicht davon. Geradezu unbegreiflich ist es, wie Banner meinen kann, man erblicke, im Gegensatz zu dem idealen Forscher, in dem Lehrer „den anscheinend nur um des Gewinnes (? !) arbeitenden Schulmeister". Wo in Deutschland giebt es solche stupide Leute?

Was Banner aufser dem X-Rat noch wünscht, ist: etwa dieselbe wissenschaftliche Stellung wie der Universitätsprofessor, als Bedingung dazu: nur ein Fach, ein „Gehalt, das dem Lehrer jede Nebenthätigkeit erspart" und das Verbot derselben: „die so notwendige Bestimmung, die dem fest angestellten Lehrer das Pensionärehalten und das Privatstundengeben in jeder Form untersagt". Unglaublich. Soll denn alles durch Verordnungen geregelt werden? Kann man dem Lehrerindividuum gar keine Freiheit lassen? Haben Juristen etwa solche Bestimmungen? Haben nicht hochgestellte Beamte ihren reichlichen Nebenverdienst? Erwerben sich nicht Juristen durch Repetitorien mehr als das Doppelte ihres Richtergehalts? Man benachteilige doch auch nicht das Publikum. Banner will die Kinder zu Hilfslehrern in Pension thun, die allein eine private Nebenthätigkeit haben sollen. Sind Hilfslehrer so geeignete Pensionsväter?

Das Einfachsystem hat ja manches für sich, aber in der Praxis ist dies System nicht durchführbar, weil namentlich in der Provinz, an kleineren Anstalten, Lehrer mit mehreren Fakultäten gefordert werden. Wie aber kann Banner meinen, der Nachweis in allgemeiner Bildung würde „eine ausgiebige Verwendung des Kandidaten auch in andern Fächern genügend verbürgen"? Die Schüler müssen doch Lehrer haben, die ihr Fach beherrschen, die mehr darin wissen als jeder beliebige Vater.

Konnte ich auch nicht alle Ansichten des Verf.s, namentlich in Bezug auf die Verhältnisse der Lehrer nicht, billigen und finde ich auch manches in den Gedanken über die Organisation der Schulen nicht klar genug ausgedrückt, so bin ich doch in dem, was unser gemeinschaftliches Fach betrifft, im wesentlichen mit ihm einverstanden.

Berlin. W. Mangold.

Ernst Schlee, Luthers deutsche Schriften (Auswahl). Dresden 1897, L. Ehlermann. 90 S. kl. 8. 0,50 M (deutsche Schulausgaben von H. Schiller und V. Valentin, Heft 24).

Die Auswahl Lutherscher Schriften, die im deutschen Unterricht der oberen Klassen und auch im Unterricht in der Reformationsgeschichte gebraucht werden soll, ist angemessen getroffen; Bibelübersetzung, Katechismus und Kirchenlieder werden ja doch immer im Vordergrunde stehen, wo es sich darum handelt, Luthers Bedeutung der Jugend nahe zu führen; aber auch unter den anderen Schriften ist manches, wenn es auch jenen Werken nicht gleich zu achten ist, doch gut und nützlich zu lesen; viel brauchts nicht zu sein; Schlees Auswahl genügt. Recht lesenswert ist die Einleitung, die Schlee der Auswahl vorausgesandt hat; sie handelt von der deutschen Schriftsprache vor Luther, der Kanzleisprache, dem Buchdruck, von Luthers sprachlicher Wirksamkeit, vom Gebrauch der deutschen Sprache in der Litteratur, von Luthers genialer Herrschaft über die Sprache, seiner Wahl und Behandlung der Sprachformen, seiner Sorgfalt im Ausdruck und seiner Art zu übersetzen. Die Anmerkungen beschränken sich auf das Notwendigste.

Düsseldorf. Ad. Matthias.

Walther von der Vogelweide und Des Minnesangs Frühling ausgewählt, übersetzt und erläutert von Karl Kinzel. (Bötticher und Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur II 1.) Fünfte Auflage. Halle a. S. 1897, Buchhandlung des Waisenhauses. VIII u. 115 S. 8. 0,90 M.

Böttichers und Kinzels „Denkmäler", von denen das vorliegende Heft einen Teil bildet, haben, wie die rasch aufeinander folgenden Auflagen beweisen, allgemeinen und, wie man gern hinzufügen wird, verdienten Beifall gefunden. Der praktische Blick, das pädagogische Taktgefühl und der gesunde poetische Sinn der Herausgeber hat aus der gewaltigen Fülle des Stoffes im grofsen und ganzen das für die Schule Brauchbare herausgefunden und in geeigneter Weise dargeboten. Einleitungen, Texte und Anmerkungen bezeugen zur Genüge die aufgewendete Sorgfalt und Sachkenntnis. Auch das nun in fünfter Auflage erschienene, von Kinzel bearbeitete Bändchen über des Minnesangs Frühling und Walther von der Vogelweide verdient durchaus Lob, zumal es in Ansehung der Auswahl besondere Schwierigkeiten zu überwinden

hatte. Nur wer die beschränkte Zeit, die der Unterricht dieser Litteraturperiode widmen kann, aufser acht läfst, wird die Auswahl zu dürftig, die neuhochdeutschen Übersetzungen, die den Urtexten zur Seite stehen, überflüssig finden; der praktische Schulmann wird für beides dankbar sein. Geschickt ist die Anordnung der Waltherschen Gedichte innerhalb der drei Gruppen: Minnelieder, Für Kaiser und Reich, Für Gottes Ehr' und deutsches Wesen; lehrreich und unterrichtlich aufs beste verwendbar die Einleitung in den drei Abteilungen: Walther von der Vogelweide und seine Vorgänger, Aus zeitgenössischen Chroniken, und: Lied, Spruch, Leich; nützlich die Anmerkungen und das Wörterverzeichnis. — Zum Schlufs dieser Anzeige ein paar Wünsche! S. 6 möchte ich Hugos Zeilen lieber im Urtext und mit einer kurzen Erklärung sehen, die das jetzt unvermeidliche Mifsverständnis von *der taete mir leide* verhinderte; S. 11 sollte statt Goethes „Über allen Gipfeln“ ein andres Lied zum Vergleich herangezogen werden; jenes, eine ganz frei gebaute Strophe, ist schon deshalb dazu ungeeignet, weil die angeblichen Stollen verschieden gebaut sein würden; bei dem reizenden Liede Heinrichs von Veldeke *In dem aberellen* (S. 20 f.) sollte der hüpfende Rhythmus der zehn ersten Strophenzeilen im Gegensatz zu dem schreitenden der elften durch Accente bezeichnet sein; ebenda würde ich in Vers 21 statt *daȝ ich wil wesen frô* lieber *deich wil wesen frô* schreiben, um die richtige Betonung zu erleichtern; die Überschrift zu Walthers Spruch *Her keiser, ich bin frônebote* S. 62: „Otto, von Gottes Gnaden Kaiser“ erscheint mir unpassend, daselbst die Übersetzung der letzten Zeile nicht recht verständlich und die Anmerkung dazu S. 99 kaum zutreffend. *Er rihte iu, dâ er voget ist* kann sich nur auf das Gericht im Jenseits (Zeile 3: *er hât daȝ himelrîche*) beziehen; hier wolle ihm Gott selbst gegen den Teufel Recht und Schutz verschaffen, wenn der Kaiser nur den Kreuzzug unternehme. Der Sinn ist durch den Gegensatz von Z. 7 und 11 deutlich. — Die Geringfügigkeit dieser Ausstellungen spricht für die Gediegenheit von Kinzels Arbeit.

Bautzen. Gotthold Klee.

---

1) Otto Lyon, Deutsche Grammatik und kurze Geschichte der deutschen Sprache. Dritte Auflage. Leipzig 1897, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 144 S. kl. 8. geb. 0,80 M.

Ein mit so grofsem Beifall aufgenommenes Buch braucht, wenn es in wiederholten Auflagen erscheint, nicht noch besonders gelobt zu werden. Schon der Name des Verfassers bürgt dafür, dafs es stets auf wissenschaftlicher Höhe gehalten werden wird, und die vorangeschickten Litteraturnachweise benehmen jeden Zweifel darüber, dafs es auf solider Grundlage ruht. Man kann die gegenwärtige junge Generation beglückwünschen, dafs ihr bei ihren Studien so vortreffliche, die Resultate gelehrter Forschung

in nuce bietende Lehrbücher wie das vorliegende zur Verfügung stehen, die bei aller Kürze wissenschaftliche Zuverlässigkeit für sich in Anspruch nehmen dürfen. Mit Recht hat neulich ein bekannter Gelehrter die Ansicht geäufsert, die dicken, behelligenden Ballast mitführenden Bücher würden künftighin nur noch zum Nachschlagen benutzt, nicht mehr gelesen werden, und das μέγα βιβλίον μέγα κακόν hat in der That etwas Wahres. Ob aber die Generation, die sich heutzutage mit der Quintessenz der verschiedenen Wissenschaften füttern läfst, ihrerseits einst der ihr anvertrauten Jugend das Beste von allem in so ersprieſslicher Weise wird zuführen können, wie es ihr zu teil wird, scheint wirklich recht zweifelhaft zu sein. Wer selber, weil ihm alle Steine und Wurzeln fürsorglich aus dem Wege geschafft wurden, glatt seine Strafse wandert, ist schwerlich ein geeigneter Führer da, wo noch Unebenheiten zu beseitigen, Schwierigkeiten fortzuräumen sind. Freilich wollen ja diese kleinen Werke gelehrten Anstrichs nur Anregung geben zu selbständiger Weiterbildung; werden sie aber gehörig dazu benutzt werden? Mögen die Leser unseres Büchleins für das in ihm behandelte Gebiet sich das Motto zu Herzen nehmen, das der Verfasser an die Spitze desselben gestellt hat: „Wer seine Muttersprache nicht gründlich kennt, versteht auch fremde Sprachen nicht"!

An wichtigen Fingerzeigen, die man selbst in umfangreicheren Büchern zum Teil vermifst, fehlt es in der hier gegebenen Übersicht nicht. Wir erinnern nur an das S. 13 über die verschiedenen Geschlechter, über das unbestimmte Fürwort „welcher" S. 56, über die Deklination mehrerer Adjektiva vor einem Hauptworte S. 62 ff., über die einfachen und zusammengesetzten Sätze S. 125 f. Gesagte, sowie an den kurzen, ausgezeichneten Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache S. 131 ff. Auch sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dafs gleich zu Anfang des wesentlich doch für Schüler berechneten Buches dem Subjekt des Satzes dem Prädikate gegenüber zu seinem Rechte verholfen wird (s. die Bemerkung des Ref. in dieser Zeitschr. 1896 S. 766). Über Einzelheiten liefse sich rechten. Die starke Deklination von Bär (S. 30) zuzulassen, liegt wohl keine Nötigung vor, bei Musiker und Musici (S. 33) war meines Erachtens auf die Bedeutungsverschiedenheit hinzuweisen; „des westlichen Frankreich" und „des südlichen Sachsen" (S. 35) sind mir gegen den Strich, und in dem Ausdrucke „der grofse Friedrich" (S. 36) ist grofse, wie schon die Schreibung zeigt, kein Titel (s. die voranstehende Regel). Soll nach der Regel S. 37 auch gelten: die Werke Ewalds von Kleist? Der Fall Wolfram von Eschenbach liegt anders, weil wir hier noch an die Örtlichkeit denken, — oder aber wir müfsten zwar Friedrich von Schillers Werke, dagegen die Werke Friedrichs von Schiller lesen. — Bei konkreten Substantiven (ebenda) von wirklichen Gegenständen zu reden, ist überflüssig, da Gegenstände

immer Wirklichkeit besitzen; „selbständig gedacht“ aber sind umgekehrt auch die durch Abstrakta bezeichneten Begriffe. Eigennamen benennen zwar (S. 38) bestimmte Einzelwesen, doch ist dies bekanntlich bei Karl und Fritz nicht immer, dagegen gelegentlich z. B. auch bei „der König (*βασιλεύς*), der Vater“ u. a. der Fall, und zwischen den Einzelwesen und der Gattung steht noch die Art, die ganz übergangen wird. S. 39 sollte erwähnt sein, daſs *st* beim Superlativ nur dann ungetrennt auf die zweite Zeile gehört, wenn es nicht nach geschärftem d. h. kurzem, betontem Vokale steht (bes-te neben härte-ste; s. Wilmanns, Die Orthographie in den Schulen Deutschlands S. 248). Wird S. 42 absichtlich Einspruch gegen die übliche Etymologie von „Schulze“ erhoben, so daſs der Begriff *poscere* statt des *edicere* hineingelegt wird? S. 46 Z. 4 v. u. möchte ich darauf hinweisen, daſs wir auch einander (Dativ!) helfen. Wenn sich Lyon S. 69. 81. 122 über den Grund der auffälligen Erscheinung, daſs wir beim Positiv und Komparativ das Verbum sein mit dem sog. Adjektiv, dagegen beim Superlativ mit dem Adverbiale verbinden, also zwar „das Kleid ist schön (schöner)“, aber „das Kleid ist am schönsten“ sagen, nicht näher ausspricht, so bedauere ich dies sehr (s. meine Bemerkg. in dieser Zeitschr. 1896 S. 764 f.). Und warum ein Kleid nicht auch weniger schön als ein anderes und am wenigsten schön (S. 71) sein kann, weiſs ich nicht. Ebenda würde ich vorschlagen zu sagen: Voltaire weilte lange Zeit bei Friedrich dem Groſsen; denn dieser schätzte ihn sehr hoch. — S. 85 tritt noch nicht deutlich genug zu Tage, daſs Vollendung und Vergangenheit verschiedene Dinge sind: das Vergangene ist allerdings für den Standpunkt des Redenden vollendet, aber nicht umgekehrt, und wenn wir vom Plusquamperfektum reden, so heiſst dieses darum so, weil es eine vollendete Handlung über die Gegenwart hinaus in die Vergangenheit hinein, also über das Perfektum zurückschebt. Es ist mit anderen Worten, soweit es sich um die Erklärung des Namens handelt, nicht zum Imperfektum, sondern zum Perfektum in Beziehung zu setzen, von dem es sich durch die Zeitstufe unterscheidet. Was S. 96 Z. 10 v. o. über Brechung und Umlaut beim Wechsel von *e* und *i* in Verbalformen gesagt wird, ist für den nicht Eingeweihten zu unbestimmt ausgedrückt. Gemeint ist offenbar, daſs nicht *i* zu *e*, sondern vielmehr *e* zu *i* geworden sei. Warum läſst Lyon S. 97 Heine so weihevoll die abscheulichen Worte „Was schert mich Weib, was schert mich Kind?“ singen? S. 106 Z. 7 v. u. würde ich vorschlagen, gewisse intransitive Zeitwörter ihre zusammengesetzten Tempora mit „sein“ bilden zu lassen, wenn sie eine Bewegung von einem Orte oder nach einem Ziele hin ausdrücken; s. Andresen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit S. 54. — Sollten nicht S. 122 die Adverbien der Modalität zu c gezogen werden? Worauf soll sich S. 125 Z. 2 v. u. „dieses“ beziehen? Die S. 128 Nr. 64c erwähn-

ten Konjunktivsätze sind Hauptsätze, oder wir müfsten denn Hauptsätze direkter Rede nach einem Verbum des Sagens als Nebensätze bezeichnen, weil solche in indirekter Rede dafür eintreten können. In dem Satze: „Ich sagte: Er ist verreist" können wir ebensowenig den das Objekt vertretenden zweiten Satz entbehren (der darum aber kein Nebensatz ist) wie in dem Lyonschen Beispiel: „Ich glaubte, du wärest verreist". S. 134 Z. 14 v. u. wird für *p* im Inlaute nach Konsonanten kein Beispiel gebracht. Orthographisch ist mir schliefslich aufgefallen, dafs *Ae*, *Oe*, *Ue*, nicht *Ä*, *Ö*, *Ü* (S. 16. 53. 72. 142) geschrieben wird.

Die im Vorstehenden gemachten Ausstellungen sollen den Wert des Buches nicht herabsetzen, aus dem freilich etliche Druckversehen auszumerzen sind. S. 21 Z. 1 v. o. steht eine Klammer zu viel, S. 25 Z. 7 v. o. soll es offenbar *Äle* statt *Ale* heifsen; S. 26 Z. 10 v. o. fehlt bei Rubin das *e* der Endung im Nom. Plur. S. 29 sollte der letzte Absatz von dem vorhergehenden durch breiteren Zwischenraum geschieden sein, da er nicht mehr zu dem das Neutrum behandelnden Abschnitt gehört. S. 39 Z. 3 v. o. ist „Hauptton" gesperrt zu drucken; ebenda Z. 5 v. o. ist bei „wahrhaftig" der Ictus durch ein falsches Zeichen kenntlich gemacht, S. 40 Z. 5 v. u. wünschen wir *Gräf-in*, S. 41 Z. 15 v. u. *Brüder-schaft*, S. 43 ob. *Mifs-glaube*, S. 72 Z. 15 v. o. *kupfer-n* gedruckt zu sehen. S. 42 mufs es Z. 5 v. o. *briutegomo* heifsen, S. 49 Z. 3 ff. fehlt eine Klammer. S. 125 Z. 2 v. o. ist in dem Satze „Er der mächtige, von allen Gefürchtete, mufste fliehen" Verschiedenes nicht in Ordnung. S. 126 Z. 11 v. o. fehlt hinter „vertreibend" ein Komma, S. 130 Z. 8 v. o. ist *war-um* (s. S. 40 Z. 3 v. o.) abzuteilen. S. 131 ist in der Überschrift „Geschichte der deutschen Sprache", aber von der nächsten Seite an am Kopfe stets: „Geschichte der Deutschen Sprache" gedruckt.

2) Joseph Hense, Sammlung deutscher Musterdichtungen für Schule und Haus. Methodisch geordnet. Paderborn 1897, Ferd. Schöningh. XV u. 203 S. kl. 8. 1,00 M.

Das Buch, welches als erster Ergänzungsband zu Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker erscheint, verfolgt den Zweck, sich in den Dienst der christlichen Schule und des christlichen Hauses zu stellen. Wenn die Auswahl aber nach dem Vorworte durch die Haltung der Dichtungen in Hinsicht auf Sitte und Glauben bedingt wurde, so darf nicht übersehen werden, dafs auch der sonstige Wert des Inhaltes, sowie die Bedeutung des Dichters und die Art des Stoffes behufs Charakterisierung der einzelnen Dichtformen und der Dichter ins Auge gefafst sind.

Das Inhaltsverzeichnis weist zunächst eine Reihe von Dichtungen auf, die der lyrischen Poesie angehören, und zwar nach den Abschnitten: I. Geistliche Lieder, II. Weltliche Lieder, die ihrerseits wieder in Vaterlandslieder, Lieder aus Natur- und Menschenleben und Spruch- und Lehrdichtung zerfallen. Den

weitaus gröfseren Teil bilden die Erzeugnisse der epischen Poesie, unter denen I. Fabeln und idyllische Dichtung und II. Erzählungen, Romanzen und Balladen vorgeführt werden. So bietet die kleine Mustersammlung eine grofse Fülle des Guten, und wer mit Goethe es für seine Pflicht erachtet, keinen Tag zu beschliefsen, ohne ein schönes Gedicht gelesen zu haben, wird gern zu diesem handlichen Büchlein greifen.

Das hinzugefügte Verzeichnis der Dichter mit den wichtigsten Daten aus ihrem Leben und einem kurzen Hinweis auf ihre Bedeutung wird nicht unerwünscht sein. Freilich möchte der Ref. zu bedenken geben, ob nicht in letzterer Beziehung weniger hier und da mehr gewesen wäre. Dafs auch minder bekannte, aber bedeutendes Talent verratende Dichter, wie der Westfale Friedrich Wilhelm Grimme und der fromme Rheinländer Franz Alfred Muth zu Worte gekommen sind, wird kaum auf Widerspruch stofsen.

Wer sich wie der Herausgeber das Ziel steckt, Haus und Schule zu befriedigen, kommt, was die Auswahl der Gedichte betrifft, einigermafsen ins Gedränge. Denn nicht alles, was für den einen Kreis annehmbar erscheint, ist auch für den andern geeignet, und wenn bei den Schulgedichten auf die besondere Art der Schulen Bedacht genommen werden mufs, so haben bekanntlich auch die christlichen Häuser im einzelnen wieder noch ihre besonderen Richtungen. Ich habe hier Gedichte im Auge wie: Der Jungfrau Amaranth Kirchgang von Oskar v. Redwitz, Die junge Mutter von Annette v. Droste-Hülshoff, Der Waller von Uhland und die für Knaben allzu sentimentalen Auswanderer von Freiligrath. Dafs Hense an einem Gedichte wie Bürgers Liede vom braven Mann, wenn er es überhaupt für zulässig hielt, keine Verstümmelungen vorgenommen hat, kann ich nur loben. Wem die bekannten vielfach Anstofs erregenden Strophen gar zu unerträglich scheinen, der mufs meines Erachtens ebenso verfahren wie der, welcher die bedenkliche 5. Strophe von Heines Grenadieren nicht verwinden kann: er gebe dem ganzen Gedicht den Laufpafs!

Bei den Vaterlandsliedern, denen übrigens wohl Lützows wilde Jagd von Körner zugewiesen werden sollte, ist mir aufgefallen, dafs aus der unvergefslichen Zeit von 1870 und 71 nur ein einziges, nicht einmal sehr bedeutendes Gedicht von Greif Aufnahme gefunden hat. Mag auch die dichterische Ausbeute jener denkwürdigen Jahre verhältnismäfsig gering gewesen sein; mag es seine Berechtigung haben, besonders die deutsche Jugend immer wieder in die grofse Zeit der Freiheitskriege hineinblicken zu lassen, aus der das deutsche Volk die religiösen Anregungen entnahm, durch welche „alles, was die Seele dachte und dichtete, in Thaten umgesetzt, das Leben selbst Gedanke und Gedicht wurde“; mag noch so sehr erwiesen sein, dafs die Franzosen aus ihren Niederlagen „weit mehr künstlerisches Kapital zu schlagen

gewufst haben als wir aus unseren Siegen": dafs die damals erklungenen Lieder auch eines Freiligrath und Geibel allesamt minderwertig gewesen, wie Litzmann (Das deutsche Drama der Gegenwart S. 6 ff.) meint, kann gewifs nicht behauptet werden. Geibels „trivialen Klingklang" (?!) an Deutschland: „Nun wirf hinweg den Witwenschleier!" sehen wir auch bei Hense den Abschlufs des zweiten Teiles seines vortrefflichen deutschen Lesebuches bilden. Und wenn auch wirklich unser Volk in seinen letzten Kämpfen aus den vom Glücke begünstigten Ereignissen nicht das herausgenommen hat, was zu seinem Frieden dient, weil die deutschen Waffen von Anfang an vom Erfolge gekrönt waren, das eine bleibt bestehen: die heutige Jugend kennt jene frühere wie diese spätere Zeit lediglich vom Hörensagen; wir Älteren aber, die wir uns natürlich auch die Erhebung unseres Volkes vom Jahre 1813 nicht zu einem: Was ist uns Hekuba, was sind wir ihr? werden lassen wollen noch dürfen, bringen doch ein noch gröfseres, weil persönliches Interesse den ruhmreichen Ereignissen entgegen, die uns einst in jugendlicher Begeisterung selber mitzuerleben beschieden gewesen ist.

Dafs der Herausgeber von einer Verteilung der einzelnen Gedichte, soweit sie für die Schule in Betracht kommen, auf die verschiedenen Klassenstufen abgesehen hat, scheint mir Billigung zu verdienen; denn die Erfahrung lehrt, dafs die Ansichten der Pädagogen gerade in diesem Punkte weit auseinander gehen. Ich mufs hier darauf verzichten, aus meinen darüber angelegten Verzeichnissen dies und jenes zum besten zu geben. Das einzige, was übrig bleibt, ist, dafs die einzelnen Lehrerkollegien ihren Ansichten und den Bedürfnissen ihrer Anstalt gemäfs einen Kanon für die einzelnen Klassen derselben aufstellen. Wenn ich aber zum Schlufs noch ein allgemeines Bedenken äufsern darf, so ist es dieses, dafs da, wo die Hensesche Gedichtsammlung Einführung findet, nebenher ein besonderes, Prosastücke bietendes Lesebuch in Gebrauch genommen werden mufs, was manchen Amtsgenossen nicht sympathisch berühren wird. Da jedoch bekanntlich viele Wege nach Rom führen, so wird Henses hübsches Büchlein immerhin den an sich wohlverdienten Beifall auch in Schulkreisen finden.

Berlin. Paul Wetzel.

Des P. Cornelius Tacitus Annalen I—III, bearbeitet und erläutert von Rudolf Lange. Bielefeld und Leipzig 1897, Velhagen und Klasing. (Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben von H. J. Müller und O. Jäger). 1. Band: Text. XVI und 158 S. 8 mit einer Karte 1,40 M. 2. Band, Kommentar 170 S. 8. 1,30 M.

In diesen beiden Heften ist die gewissenhafte und geschickte Anwendung der Grundsätze, die für die Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben von H. J. Müller und O. Jäger giltig sind, wiederum einem schwierigen Schriftsteller zu gute

gekommen. Mit Genugthuung erfüllt es, zu sehen, wie mit gröfster Umsicht alles erwogen ist, was eine flottere Lektüre der Annalen des Tacitus ermöglichen könnte.

Die Einrichtung der Ausgaben dieser Sammlung ist bekannt. Der erste Band, der den mit selbständigem Urteile nach Halm und Nipperdey-Andresen gestalteten Text enthält, bietet die beiden ersten Bücher der Annalen ganz und vom dritten die ersten 19 Kapitel (bis zum Ausgange des Prozesses des Piso); als Anhang sind die Kapitel 52—55 beigegeben, hauptsächlich wegen des charakteristischen Briefes des Tiberius an den Senat. Indem der Herausgeber ein grofses zusammenhängendes Stück der Annalen zur Lektüre bietet, rechnet er in den schwierigeren Abschnitten, namentlich auch in dem von der ersten Regierungszeit des Tiberius, auf die einsichtsvolle Behandlung des Lehrers. Damit kennzeichnet er selbst, den Grundsätzen der Sammlung entsprechend, seine Ausgabe von vorn herein als ein Werk, das dem Schüler die Arbeit erleichtern, nicht aber ein ernstes Nachdenken ersparen soll. Die Überschriften und die Randbemerkungen, die durch die Einrichtung der Sammlung gefordert werden, sind meist ganz knapp gehalten. Das Namenverzeichnis hinter dem Texte ist von Wichtigkeit, da der Schüler seiner bei der Vorbereitung bedarf. Eine wesentliche Verkürzung dieses Verzeichnisses ist durch eine Stammtafel des julisch-klaudischen Hauses ermöglicht worden. Die kurze Einleitung giebt über das Leben und die Schriften des Tacitus völlig ausreichende Auskunft; auch hier beweist Lange die Fähigkeit, knapp und treffend zu charakterisieren, die wir in seinem „Cäsar, der Eroberer Galliens“, kennen gelernt haben. Die Karte von Germanien ist sehr übersichtlich; der Schüler findet sich auf ihr nach Anleitung des Namenverzeichnisses leicht zurecht. Als einzige kleine Mängel sind mir die Schreibungen *Usipii* und *Luppia* aufgefallen, die mit Text und Namenverzeichnis nicht übereinstimmen.

Der Kommentar bietet entsprechend der Schwierigkeit des Schriftstellers eine ganze Reihe von Übersetzungshilfen. Die Konstruktion schwerer Sätze wird angegeben. Gute Übersetzung einzelner Ausdrücke und selbst längerer Stellen, oftmals hinter der wörtlichen, wird nicht verschmäht. Man könnte manchmal zweifeln, ob die gute Übersetzung nicht besser der gemeinsamen Arbeit von Lehrer und Schülern überlassen worden wäre; doch findet man bei näherem Zusehen meistens, dafs die Übersetzung der Erklärung zu gute kommt und ein Hemmnis in der Vorbereitung beseitigt. Bei Wendungen, die speziell dem Tacitus oder überhaupt den späteren Schriftstellern eigentümlich sind, wird stets auf die dem Schüler vertraute Ausdrucksweise der Prosaiker vor Tacitus Rücksicht genommen. Dabei wird vielfach ein neuer Sprachgebrauch durch Zurückgehen auf die seiner Entstehung zu Grunde liegende Anschauung erklärt, ein Verfahren, das zum

Denken trefflich anregt. Die sachlichen Erklärungen, deren Zahl in einem Kommentar zu Tacitus nicht gering sein kann, beschränken sich auf solche, die zum unmittelbaren Verständnisse der Stellen nötig sind.

Die Sorgfalt im einzelnen ist zu loben. Einige Druckfehler im Texte sind so geringfügiger Art, dafs sie nicht stören. Im Namenverzeichnisse steht S. 134 Z. 17 irrtümlich 15 v. Chr. statt: um 12 n. Chr. Auf derselben Seite wird Z. 10 u. 7 v. u. dem jüngeren Drusus eine zweifache ovatio zugeschrieben, während es sich an der ersten Stelle um die Zuerkennung, an der zweiten um die Feier der ovatio handelt. Auch im Kommentar habe ich nur geringe Versehen bemerkt, z. B. S. 6, 37 steht „Agrippa" fälschlich für „Tiberius".

Greifswald. W. Francke.

F. A. Heinichen, Lateinisch-deutsches und deutsch-lateinisches Schulwörterbuch. Erster Teil: Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Sechste, verbesserte Auflage, bearbeitet von C. Wagener Leipzig, 1897, B. G. Teubner. XXIX u. 926 S 8. 7,50 M.

Der erste Teil des lat. Schulwörterbuches von Heinichen, dessen frühere Ausgaben in dem kurzen Zeitraum von 1864 bis 85 erschienen, liegt hier in einer neuen, der sechsten Auflage, von C. Wagener, welcher bereits den deutsch-lateinischen Teil der fünften Auflage herausgegeben hatte, bearbeitet vor. Der Herr Herausgeber, der ja durch zahlreiche, namentlich orthographische, grammatische und lexikalische Werke in der Philologenwelt rühmlichst bekannt ist, hat durch diese Arbeit einen neuen Beweis seiner rastlosen Thätigkeit und grofsen Akribie gegeben. Der Kreis der Schriftsteller, wie ihn Heinichen festgesetzt und Draeger in der 4. und 5. Auflage beibehalten hatte, ist derselbe geblieben; auch den Plautus hat der Herausgeber nicht fortgelassen, da das Lexikon auch nach der Schulzeit noch mannigfach gebraucht wird. Der Umfang des Buches ist so ziemlich derselbe geblieben, der Druck aber klarer, deutlicher und vor allem durch stärkere Hervorhebung der einzelnen Abschnitte übersichtlicher geworden. — Den Wortschatz hat Wagener gesucht möglichst vollständig zu geben, so wie es für ein Wörterbuch dieser Art nötig scheinen mag; es ist daher eine ganze Reihe von Artikeln neu hinzugekommen, z. B. *accentus, admugio, aegreo, aelinos, amygdala, analogia, antepes, apsbitere*; ich füge noch aus einigen andern Buchstaben hinzu: *fictio, fossilis, larix, licitator, perincertus, perlateo, philtrum, praefoco, praegressus, praenubilis, scarifo, semicrematus, semisedulus, semisupinus, serracum, subulcus, superlabor*, während einige andere, zum Teil wohl durch bessere Lesarten beseitigte, gestrichen, auch viele Beispiele gekürzt und überflüssige Citate weggelassen sind. Besonders hervorzuheben aber ist die grofse Menge von Artikeln über Mythologie, Geschichte, Sage, Geographie

u. ä., welche neu aufgenommen sind; ihre Zahl beträgt unter A allein 51 und so verhältnismäfsig unter andern Buchstaben. Die Orthographie ist überall nach den Ergebnissen der neuesten Untersuchungen geregelt und auch die Formenlehre mehr als in den früheren Auflagen beachtet, während die Etymologie und Semasiologie nur mit gröfster Vorsicht und Behutsamkeit herangezogen sind. Die wichtigste Neuerung aber in der 6. Auflage ist die konsequente Durchführung der Quantitätsbezeichnung; es sind dabei auch die in Positionssilben stehenden Vokale mit Längen- oder Kürzenbezeichnung versehen, so dafs überhaupt jeder Vokal ein Zeichen der Länge oder Kürze trägt, aufser, wo es dem Herausgeber nicht möglich war, die Quantität mit Sicherheit zu bestimmen. Einige unbedeutende Versehen und Druckfehler, welche mir aufgestofsen sind, darf ich hier wohl gleich berichtigen. Bei *Belus* ist als betr. Form כעל st. בעל angeführt; *brattea* steht an falscher Stelle; in dem scherzhaft von Cic. ad Att. 1, 16, 13 gebildeten *facteon* kann das *o* nicht lang sein, schon wegen des *φιλοσοφητέον*; bei *levo* glätten ist das *e* als kurz angegeben; bei *feliciter* ist das *f* abgesprungen; *scortillum* ein Härchen; *superd*; *peristy̆lum*, aber *peristȳlium*; *praeteduco* st. *praeterduco*. — Vorausgeschickt ist dem Buche ein kurzer, gedrängter, jedoch völlig ausreichender Abrifs der römischen Litteraturgeschichte; von ganz besonderm Werte aber ist eine auf zwölf Seiten zusammengefafste Stilistik, in welcher viele vortreffliche Winke für die Übersetzung aus der einen in die andere Sprache enthalten sind. Auf diese stilistische Abhandlung mache ich nachdrücklich aufmerksam, denn nicht nur der Schüler wird den mannigfachsten Vorteil daraus ziehen, sondern auch der Lehrer von neuem manche Anregung erhalten. — So sei denn die neue Auflage des beliebten und weitverbreiteten Wörterbuches aufs beste empfohlen!

Bückeburg. E. Köhler.

Hermann Joachim, Geschichte der römischen Litteratur (Sammlung Göschen). Leipzig 1896, Göschensche Verlagshandlung. 183 S. 8, geb. 0,80 M.

Dafs in der „Sammlung Göschen“ auch eine Geschichte der Römischen Litteratur nicht fehlen durfte, ist selbstverständlich. Ist es der Zweck dieser Sammlung, deren einzelne Bändchen durch billigen Preis und lobenswerte Ausstattung sich empfehlen, über die verschiedensten Zweige menschlichen Wissens auch in den Kreisen Bildung zu verbreiten, die nicht im strengen Sinne des Wortes zu den Gelehrten gehören, so wird man auch bei der vorliegenden Arbeit anerkennen müssen, dafs diese Absicht durch geschickte Art der Darstellung erreicht ist. Alles gelehrte Beiwerk ist geflissentlich vermieden, und die Form, in der das Büchlein geschrieben, ist als eine durchaus gefällige zu bezeichnen. Der gesamte Stoff ist in 6 Kapitel zerlegt und umfafst die

römische Litteratur von ihren Anfängen bis zum Zeitalter des Domitian und Trajan; eine kurze Übersicht über die Werke, die der Verfasser benutzt hat, ist der Darstellung vorausgeschickt. Man wird dem Verfasser keinen Vorwurf daraus machen, dafs er nur aus den bekanntesten Quellen geschöpft hat: kam es ihm doch im Grunde nur darauf an, das vorhandene Material in einer zweckdienlichen Form zu verarbeiten. Diese an und für sich erklärliche und verzeihliche Beschränkung hat nun allerdings hier und da auch ihre Kehrseite; ganz besonders ist mir dies bei dem Kapitel aufgefallen, das über Cicero, über seinen Charakter und seine Bedeutung handelt. Man fühlt es an dieser Stelle zu sehr heraus, dafs der Verfasser sich in seiner Auffassung eng an Drumann und Mommsen angeschlossen hat; es wäre aber gut gewesen, wenn er auch das vortreffliche Buch von Aly, „Cicero, sein Leben und seine Schriften“ (Berlin 1891, Gärtner), zu Rate gezogen hätte. In dem 19. Kapitel, das der genannte Gelehrte „Spätere Beurteilung“ betitelt hat, hätte er ausführliche Belehrung darüber gefunden, dafs das Bild von der Persönlichkeit Ciceros, welches durch die Darstellung Drumanns und Mommsens in weiten Kreisen Verbreitung gefunden hat, doch der Wirklichkeit nicht entspricht, und dafs neben mancher unleugbaren Schattenseite in dem Charakter und der politischen Thätigkeit des Mannes auch viele Lichtseiten zu bemerken sind, die ihn uns menschlich näher rücken und Teilnahme für ihn erwecken. „Die unbefangene Kritik mufs sich vor splitterrichtender Gehässigkeit ebenso hüten, wie vor blinder Überschätzung“ — dieses Wort Alys hätte der Verfasser des vorliegenden Buches bei seiner Darstellung des grofsen römischen Redners befolgen und auch die Urteile solcher Männer prüfen sollen, die mit Drumann und Mommsen nicht übereinstimmen.

Im übrigen möchten wir dieses Bändchen der Sammlung Göschen der Beachtung empfehlen; es kann dem Lehrer beim Unterricht gute Dienste leisten, und auch der gereifte Schüler wird mannigfache Belehrung aus ihm schöpfen. Es wird allerdings Pflicht des Lehrers sein, Ansichten über diese oder jene litterarische Persönlichkeit, denen er nicht beistimmen kann, in geeigneter Weise zu berichtigen.

Bernburg. Karl Hachtmann.

G. K. Anton, Die Entwicklung des französischen Kolonialreiches. Dresden 1897, v. Zahn und Jänsch. 36 S. 8. 0,60 M.

Manchem Kollegen, der die Verhältnisse, wie sie sich jenseit der Mosel und von da aus in den französischen Kolonieen entwickeln, im Auge behält, besonders dem Kolonialpolitiker, wird es nicht unerwünscht sein, auf obige Schrift des bereits durch seine im Verlage von Duncker und Humblot zu Leipzig erschienenen Werke „Über die französische Agrarpolitik in Algerien“ und „Ge-

schichte der preufsischen Fabrikgesetzgebung bis zu ihrer Aufnahme durch die Reichsgesetzgebung" vorteilhaft bekannten Jenaer Privatdozenten Dr. Anton aufmerksam gemacht zu werden. Der Verfasser, welcher sich durch klares, einsichtiges Urteil auszeichnet, hat den besonderen Vorzug, einen Teil der Kolonieen, nämlich die Küstenländer in Nordafrika, durch persönliche Anschauung zu kennen. Eine Karte und zwei Nebenkarten veranschaulichen den Umfang des französischen Kolonialreiches im Jahre 1897, sowie im Todesjahre Colberts 1683 und zur Zeit seines gröfsten Niedergangs 1814. Aufs deutlichste tritt auch aus dieser Darstellung das geschichtliche Gesetz hervor: Koloniale Entwicklung, Handel und Seegewalt „bedingen sich gegenseitig". Interessant ist das am Schlusse ausgesprochene Urteil: Frankreich versteht nicht nur, Kolonieen zu erwerben, sondern hat auch gelernt, sie richtig zu behandeln. Die Franzosen sind „vielleicht mehr als andere Kolonialvölker jenem schönen Ziel nahe gekommen: zu kolonisieren, ohne mit den Anforderungen der Sittlichkeit in Widerspruch zu geraten".

Grabow i. M. K. Schenk.

Hermann Peter, Die geschichtliche Litteratur über die römische Kaiserzeit bis Theodosius I. und ihre Quellen. Leipzig 1897, B. G. Teubner. Bd. I, XI und 478 S. gr. 8. B. II, VI u. 410 S. je 12 M.

Wie sehr die philologisch-historischen Studien der letzten Jahrzehnte sich erweitert und vertieft haben, kann auch dem Fernerstehenden ein Blick in das neueste grofse Werk Hermann Peters deutlich zeigen. Denn er erörtert auf fast 1000 Seiten grofsen Formats nur einen einzigen Zweig der antiken Litteratur und auch diesen nur für die Zeit der römischen Kaiser. Und doch würde es höchst irrig sein anzunehmen, dafs von diesem neuesten Ergebnis echt deutschen Gelehrtenfleifses etwa das Wort gelten sollte: *μέγα βιβλίον μέγα κακόν*. Denn der äufsere Umfang dieser beiden starken Bände ist nicht durch irgend welche Art breiter Geschwätzigkeit oder durch unnützen Ballast gelehrter Citate, sondern dadurch bedingt, dafs der auf diesem Gebiet bereits seit vielen Jahren rühmlichst bekannte Verfasser die gesamte einschlagende Litteratur — und diese ist sehr ausgedehnt — verwertet und an sehr zahlreichen Stellen auch die Ergebnisse seiner eigenen rastlosen Forschungen vorgelegt und sich dabei die höchsten Ziele gesteckt und, wie Ref. glaubt, auch erreicht hat.

Das Werk will, wie es in der Vorrede ausdrücklich heifst, darstellen, auf welche Weise sich die uns vorliegende schriftliche Überlieferung über die römische Kaisergeschichte gebildet hat und welcher Wert ihr demnach beigelegt werden mufs. Man wird dem Verf. dankbar sein, dafs er nicht allein den Wurzeln der Überlieferung nachgegangen ist, sondern auch den Boden, aus dem sie

ihre Nahrung gezogen haben, seiner Beschaffenheit nach genau geprüft hat. Denn das Stück römischen Geistes, das so durchgearbeitet wurde, empfängt von der Betrachtung der geschichtlichen Litteratur ebensoviel Licht, als es selbst auf diese wirft. Das Buch bewegt sich nicht in der Richtung, in der während der letzten Jahrzehnte die Forschung besonders jüngerer Kreise meist thätig war. Das Gewebe des Einquellen-Prinzips hat Peter wieder aufgelöst und die Grundsätze zerstört, von denen aus mit vermeintlicher Sicherheit die Quellenfragen von zahlreichen Jüngeren beantwortet zu werden pflegten. Peter ist wieder zu dem Verlangen zurückgekehrt, das Recht der Individualität des Schriftstellers anzuerkennen und behufs Schätzung seiner Glaubwürdigkeit ihn und seine Umgebung zu studieren, d. h. zu Niebuhr, der mit Recht (Kl. Schr. I. S. 132) bemerkt: „Seitdem die kritische Behandlung der Historie des Altertums erwacht ist, wird es immer mehr erkannt, dafs auch das fleifsigste Studium der Quellen keine Lust und keine Wahrheit gewähren kann, wenn der Leser nicht den Standpunkt fafst, von wo, und die Media kennt, wodurch der Schriftsteller sah, dessen Berichte er vernimmt“. Veraltet ist dieser Satz Niebuhrs nicht, obwohl er wiederholt aufser acht gelassen ist. Heinrich von Sybel hat ihn in seiner klassischen Rede „Über die Gesetze des historischen Wissens“ (1864) weiter ausgeführt, des Verfassers Vater ihn seinem Buch „Zur Kritik der Quellen der älteren römischen Geschichte“ (1879) zu Grunde gelegt. Die entscheidenden Fragen: „Konnte der Schriftsteller die Wahrheit erfahren und berichten?“ und „Wollte er die Wahrheit berichten?“ lassen sich nicht so kurzweg beantworten, wie es vielfach nach dem ganz ungenügenden Material vereinzelter Nachrichten versucht worden ist. Peter hat sich von diesem Fehler grundsätzlich ferngehalten. Er entwirft zunächst ein Bild des geistigen Lebens, in welchem die Schönheit und der Wohllaut der blofsen Rede eine dem modernen Menschen völlig fremde, uns erst durch Vergleichung mit der Musik begreifliche Rolle gespielt hat, sowie der politischen Anschauungen, in denen die antiken Autoren aufgewachsen sind, und zeichnet dann auf diesem Hintergrunde die Eigenart des einzelnen in möglichst scharfen Rissen.

Der erste Band bringt die Widmung des Werkes an die 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dresden und zerfällt in 3 Bücher: 1. Das Publikum und die Geschichte der Vergangenheit. 2. Die zeitgenössischen Aufzeichnungen und geschichtlichen Denkmäler. 3. Die höfische Überlieferung. Die Geschichte kannte bei den Römern weder Forschung und gründliche Durchdringung des Stoffes, noch war sie bestrebt, über die letzte Aufgabe sich Klarheit zu verschaffen; so hat sie sich bei ihnen nie die Anerkennung einer selbständigen Wissenschaft erringen können. Als die höchste Entfaltung galt den Römern eine nach den Regeln der Isokrateischen Kunst gestaltete Darstellung,

und so gehörte die Geschichtsschreibung den Rhetoren. Die rhetorischen Deklamationen entnahmen der Geschichte typische Figuren und Beispiele zur Ausschmückung der Rede. Das Korrekte an solchen geschichtlichen Beispielen schwand in den Rhetorenschulen immer mehr zusammen, zumal da diese sich scheuten, durch Beziehungen auf die Gegenwart bei Hofe anzustofsen, so dafs sich in ihnen keine Tradition für die Kaisergeschichte ausbildete. Möglich wurde dieses Ignorieren der Gegenwart und nächsten Vergangenheit freilich nur durch den in den Rhetorenschulen überhaupt liegenden Zug der Abkehr von der Wirklichkeit des Lebens. Sie lebten sich immer mehr in eine künstliche, von der Phantasie geschaffene Welt ein, welche Jahrhunderte hindurch dasselbe Gesicht zeigte. Immer im ausgefahrenen Gleise bleibend, hatten sie sich völlig überlebt, als die Sophistik ihren Einzug in Rom hielt. Der Reichtum an Geist, über den sie verfügte, blendete durch epigrammatische Zuspitzung der Gedanken. Doch waren ihre Früchte die alten, hohlen. Durch diese Jahrhunderte hindurch fortgesetzte Erziehung wurde der Sinn für einfache Wahrheit vergiftet. Das augere et amplificare dicendo, die mendaciuncula zur Aufputzung der Rede galten auch den Besten der Nation für unbedenklich. Quintilian unterscheidet unbefangen zwei Arten von falsae expositiones auf dem Forum, von denen die einen sich auf urkundliche Zeugnisse berufen, die andern ihre Stütze in dem Geiste des Redners suchen müssen, und giebt ausführliche Regeln, wie man den Schein der Wahrheit erzeugen könne. Bei solcher geflissentlichen Pflege des mentiri konnte sich kein Sinn für geschichtliche Wahrheit entwickeln. Das zeigt sich deutlich in der Litteratur. Zwar von einem rhetorischen Zeitalter in der römischen Litteratur unter den Kaisern kann man reden (bis Hadrian), ebenso von einem philosophischen (unter Mark Aurel) und einem sophistischen, aber ein der Geschichte zugewandtes hat es bei den Römern nie gegeben. Auch die Kaiser förderten das geschichtliche Studium nicht; ihre unmittelbaren Vorgänger stellten sie zur Vermehrung des eigenen Ruhmes möglichst in Schatten: wie es ihnen in den Regierungsgrundsätzen an jedem inneren Zusammenhang fehlte, so auch an Kontinuität in der Überlieferung der allgemeinen Kaisergeschichte. Noch weniger lag es in ihrer Politik, die Geschichte der Republik neu zu beleben, und es traf sich für sie günstig, dafs die Rhetorenschulen sich auf ihr in die Monarchie mit herübergenommenes, der älteren Zeit entnommenes Repertoire von geschichtlichen Beispielen beschränkten, während andererseits die gelehrte Forschung, die Curiositas, fast allein mit der Republik sich beschäftigte. Wohl sehen wir diese Curiositas auf dem Wege einer gründlichen und gewissenhaften Forschung: hier genüge nur der Name des einen Asconius als rühmliches Beispiel. Aber bei der Neigung der Römer zu encyklopädischem Wissen schwand das Unterscheidungsvermögen zwischen dem

Wichtigen und Nebensächlichen; infolge dessen gewann unter dem Einflusse der griechischen Litteratur das Neue, Wunderbare, Auffallende immer breiteren Boden und erstickte den Sinn für das Einfache, Schlichte, Nationale, Wahre. Auch der Curiositas wurde die Rhetorik mit ihrer Sucht, das Thatsächliche interessant und amüsant zu machen, verhängnisvoll (Peter I 150 ff). Gellius hat sie zuerst in die Curiositas eingeschwärzt, indem er trockene Gelehrsamkeit novellistisch einkleidete; man wird ihn deshalb ebensowenig Lügner oder Schwindler nennen können wie den Livius wegen seiner rhetorischen Prunkstücke der Reden. Unter Diokletian und Konstantin bemächtigte sie sich aber auch der Biographie, noch nicht des Inhaltes der einzelnen Angaben, für welche die Curiositas weiter galt. Grade der mit seiner Rhetorik am meisten sich breit machende Vopiscus brüstet sich mit einem gründlichen Quellenstudium und führt uns in einen Kreis von gelehrten Männern ein, welche um das J. 307 sogar unter Zuziehung von Münzen und kaiserlichen Edikten die Frage erörtern, ob Firmus, der sich in Ägypten gegen Aurelian empört hatte, ein Bandit oder ein Fürst gewesen sei; das Gespräch mit dem Stadtpräfekten Junius Tiberianus, mit welchem er seine vita Aureliani eröffnet, kritisiert die kürzlich veröffentlichten Biographieen des Trebellius Pollio und dreht sich um die Vorwürfe *quod multa incuriose, multa breviter prodidisset* (2, 1).. Kurz, der äufsere Schein erweckt den Glauben, als ob wir hier eine sonst im Altertum ungewöhnliche, auf archivalischen Studien beruhende Darstellung vor uns hätten, und lange Zeit ist den zahlreichen Urkunden, die Vopiscus anführt, von denen eine sogar unter Angabe ihres Bibliothekschrankes erscheint, unbedingter Glaube geschenkt worden. Jetzt aber, nach den Untersuchungen einzelner Aktenstücke durch Mommsen, Schiller, Giambetti, Dessau, besonders Klebs und Wölfflin, und nach Peters zusammenfassender Behandlung (script. h. A. S. 153—231) werden sie wohl widerspruchslos als Machwerke der Rhetorik betrachtet.

Das zweite Buch behandelt die Litteratur der Flugschriften, die vom Hof unabhängigen Denkwürdigkeiten, die acta senatus und die acta urbis und unter der Überschrift „Die geschichtlichen Denkmäler“ Urkunden, Münzen und Monumente. Das dritte Buch erörtert die höfische Überlieferung nach den Vorbedingungen für ihre Verbreitung, bespricht ferner die Richtungen in der höfischen Beeinflussung der Überlieferung, die kaiserlichen Kanzleien und litterarischen Hausämter, die amtlichen Kundgebungen der Kaiser, Autobiographisches aus dem Kreis der kaiserlichen Familie, geschichtliche Schriftstellerei im Dienste, unter dem Einflufs und zum Gefallen der Kaiser und in einem Schlufskapitel den Niederschlag der höfischen Litteratur in unserer Überlieferung. Die Freude, Selbsterlebtes ehrlich in schmuckloser Form zu erzählen und damit den Lesern einen Genufs zu bieten, haben die Römer

nicht gekannt; ihre Autobiographieen haben, soweit die dürftigen Reste überhaupt ein Urteil ermöglichen, immer einen politischen Zweck verfolgt und für sich oder ihr Andenken Stimmung machen wollen, und gar die Darstellungen einzelner Abschnitte des Lebens, die während des Übergangs zum Prinzipat erschienen, von den Freunden des Brutus P. Volumnius, L. Calpurnius Bibulus und dem ‚desultor bellorum civilium' Q. Dellius, dienten allein dem Parteiinteresse oder der persönlichen Rechtfertigung und gehören in die Litteratur der Flugschriften. Gern verschleierte der Verfasser diese letzte Absicht durch eine einfache Sprache und durch eine Erdichtung, um Material für eine kunstgemäfse Darstellung einem Geschichtschreiber bieten zu wollen; wie die Entwürfe (commentarii Quint. 10, 7, 30f. 4, 1, 69) sich zu den ausgearbeiteten und gesprochenen Reden verhalten, so sollten sich jene „Denkwürdigkeiten" zu wahren Geschichtswerken verhalten, und so kam für diese Litteraturgattung überhaupt der Name ‚Commentarii' auf (Peter I 201). Die Kaiserzeit war solchen Denkwürdigkeiten im allgemeinen nicht günstig. Man mufste sich bald überzeugen, dafs für autobiographische Darstellungen aufserhalb des Hofes kein Platz mehr gelassen sei, und wenn auch einzelne Verfasser in der Behandlung der Zeitgeschichte ihre Person nicht vergessen haben werden, die Autobiographie beschränkte sich seit Tiberius auf den Hof. — Es ist bekannt, dafs die hohen Anforderungen, welche die Alten an die Einheitlichkeit des Stils stellten, den kunstgerechten Historikern nicht gestatteten, Aktenstücke wörtlich in ihre Darstellung einzureihen. Thukydides hatte sich noch nicht völlig dieser Regel unterworfen; für Reden und Briefe galt sie ihm, wie er dies ja selbst dargelegt hat, Verträge aber liefs ihn seine Wertschätzung alles urkundlich Überlieferten anders behandeln. Die Auffindung eines Bruchstückes des athenischen Bundesvertrags mit Argos, Mantinea und Elis, den Thukydides 5,47 vollständig mitteilt, hat uns bestätigt, was schon vorher vermutet war, dafs er hier den Plan einer wörtlichen Wiedergabe des Originals verfolgte; wenn gleichwohl sich einige, übrigens nur kleine und nebensächliche Abweichungen eingeschlichen haben, so ist der Grund darin zu suchen, dafs die Alten die diplomatische Genauigkeit, die wir jetzt bei dem Abdruck von Urkunden verlangen, überhaupt noch nicht kannten (Peter I 244f.). Während des unglücklichen, die sittlichen Begriffe verwirrenden dritten Jahrhunderts wurde die Grenzlinie verwischt, welche die Werke der Rhetorik von den echten Urkunden trennte. Die Curiositas erhob das Prunken mit Aktenstücken zur Mode, während andererseits in den Rhetorenschulen die Reden und Briefe des Sallust, Livius u. a. immer wieder bewundert und nachgeahmt wurden. So verfiel man darauf, da es an Fleifs fehlte, um Urkunden aufzusuchen, solche zu erdichten und ihnen den Mantel der Echtheit umzuhängen. Wie wenig skrupulös man in der Fälschung von

Urkunden war, zeigt das Beispiel des Eusebios: das Gewissen des christlichen Bischofs war durch die Rhetorik so weit abgestumpft, dafs er seine einstige Vertrauensstellung zu dem grofsen Kaiser mifsbrauchen konnte, um ihm erdichtete Aktenstücke und Erzählungen unterzuschieben (Peter I 249 ff.).

Den drei Büchern des ersten Bandes werden im zweiten Band noch drei weitere Bücher angereiht: 4. Der Senat und die Geschichte. 5. Die heidnische geschichtliche Litteratur im vierten Jahrhundert. 6. Allgemeine Würdigung der Geschichtschreibung der römischen Kaiserzeit nach ihrer Aufgabe, Behandlung des Stoffes und Darstellung. Es ist auch bei diesem zweiten Bande in dem engen Rahmen, der dieser Besprechung gesetzt ist, unmöglich, den reichen Gedankeninhalt auch nur einigermafsen zu erschöpfen. Ist doch Peters Werk eine ebenso angenehme Lektüre, wie es, recht eigentlich zu angestrengtem Studium bestimmt, bei genauerem Eindringen den Leser nur noch mehr fesselt. Hier kann nur an einigen ausgewählten Proben eine Vorstellung von der Darstellungsweise des Verfassers gegeben werden. Aufser dem Kaiser bestimmten die Geschicke Roms die beiden aus der Republik mit herübergenommenen Faktoren des Staatslebens, der Senat und das Volk, und dann das Heer. Von diesen Mächten hat das Volk überhaupt keine Vertretung in der litterarischen Überlieferung gefunden, das Heer erst in der zweiten Hälfte des vierten Jahrhunderts durch Aurelius Victor, Eutropius und namentlich Ammianus Marcellinus, die lebhafteste und wirksamste der Senat. Keiner der zahlreichen Autoren, die von Peter in den Kreis seiner Erörterungen gezogen wurden, hat ein gröfseres Anrecht auf das allgemeine Interesse der Gebildeten der Gegenwart als Tacitus. Mafsvolles Urteil, warme Begeisterung für das Grofse und doch wieder die Erkenntnis der Mangelhaftigkeit des Schriftstellers, dazu eine edle schöne Form der Sprache sind einige hervorstechende Eigenschaften der Darstellung nach Peter. Diese Eigenschaften treten auch in der Charakteristik des Tacitus hervor, aus der hier als Beleg einige Sätze (Peter II 62 ff.) folgen mögen. Die Natur hatte Tacitus ein warmes Gefühl für sittliche Gröfse, die virtus, und ein gewaltiges Pathos verliehen, aber die schwere Zeit des Duldens unter Domitian, dessen furchtbare Greuel er zum grofsen Teil selbst in Rom mitansehen mufste, hatten sein Gemüt in Melancholie und Pessimismus getaucht und ihn an jeder Sorge der Götter für das menschliche Geschlecht so weit verzweifeln lassen, dafs er den Zorn zur treibenden Kraft ihrer Weltregierung macht. Er ist daher geneigt, unedle Motive zu wittern; bei dem aufserordentlichen Scharfblick, der in die innersten Falten des Herzens der Handelnden dringt, durchschaut er jeden Schein und kehrt dann die dunklen Seiten, um auch den zweiten Satz seines Programms, vom Laster abzuschrecken, zu erfüllen, allzu breit und unbarmherzig heraus. Ihn leitet die

Absicht, wahr zu sein und nichts zu verschweigen; aber in übertriebener Strenge gegen sich verfällt er in Ungerechtigkeit gegen andere und malt das Bild noch dunkler, als es so schon ist. Diese Seite seines Wesens zeigt er aber nicht blofs gegen den Kaiser; so sehr ihn, den Historiker, sein Herz zu den Aristokraten als den geschichtlichen Pflegern der virtus hinzieht, und so gern er im Senat ihren Vertreter feiern möchte, sein unerbittlicher Wahrheitssinn verbietet es ihm, diesen anders darzustellen, als er ihm erschien. Er schwelgt wohl einmal in Erinnerung an seine alte Herrlichkeit, gewinnt es aber doch über sich, den Satz hinzuzufügen, der ihre Wiederherstellung unmöglich macht, die eigene Unfähigkeit ... Wenn er wiederholt den ethischen Zweck seiner Darstellung betont, so hat seine rhetorische Meisterschaft diesen in sonst noch nicht dagewesenem Mafse insofern erreicht, als alles, was aus seiner Feder geflossen ist, von einem ernst sittlichen Geiste durchdrungen ist und einzelne Stellen, in welchen er Bethätigungen seiner virtus aus vollem, warmem Herzen in den hellsten Farben schildert, mächtig packen und nachhaltig fesseln; indes er ermangelt des Glaubens an den edlen Kern im Menschen, der allein die Persönlichkeit des Lesers läutern und bessern kann. Diese Kunst haben Livius und Plutarch weit besser verstanden, obwohl sie bekanntlich darin wieder zu weit gegangen sind, dafs der erstere, wenn irgend möglich, Flecken an seinen Heldengestalten wegläfst, der andere nach seiner eigenen Erklärung nur mit widerstrebendem Herzen aufzeichnet.

Der Wunsch des Verfassers, es möchten manche seiner Auseinandersetzungen vielleicht auch solchen Lesern, die sonst philologische und historische Untersuchungen nicht unternehmen, etwas Interesse abgewinnen, dürfte sich am meisten bei der im letzten Buche gebotenen allgemeinen Würdigung der Geschichtsschreibung der römischen Kaiserzeit erfüllen. Diese Abschnitte gehören zu dem Besten, was insbesondere über die Ziele der Geschichtsschreibung jemals geschrieben wurde. Die Verschiedenheit der Ziele im Altertum und in der Neuzeit wird scharf und zutreffend erläutert, der schädliche Einflufs der Rhetorik anschaulich charakterisiert, der Mangel einer wahren Universalhistorie im Altertum gut hervorgehoben. Eine lebhafte Diskussion wird sich voraussichtlich besonders an die Erörterungen über Quellenbenutzung und Quellenkritik (II 228—275) anschliefsen. Peter selbst fafst seine Ansichten II 274 in folgende Worte zusammen: Was ich bewiesen zu haben glaube, ist das gleichmäfsige Schwanken in der Art der Benutzung und Wiedergabe der Vorlagen, wo unser Gewissen peinlich scheidet zwischen Abschreiben, Neuherausgeben, Übersetzen, Einreihen von Urkunden einerseits und selbständiger Schriftstellerei andererseits, also zwischen Citaten und stillschweigender Entlehnung.

Dem Schlufskapitel, welches die Arbeitsweise in den Breviarien

des vierten Jahrhunderts erörtert, sind zwei Anhänge beigegeben: 1. Die anonyme Schrift de viris illustribus und 2. Die kleinen (Welt-) Chroniken.

Es ist ein weites Gebiet, das diese Darlegungen durchmessen; denn auch die Überlieferung der Kaisergeschichte im griechischen Osten wird erörtert. Besonders ausführlich aber werden aufser Tacitus noch besprochen: Sueton, Plutarch, Juvenal, Cassius Dio, Herodian, Marius Maximus. Das ganze Werk ist vom Geiste strengster Wissenschaftlichkeit durchweht und gehört ohne Zweifel zu den bedeutendsten Erscheinungen der modernen philologischen Litteratur. Für die Studien über die geschichtlichen Quellen der römischen Kaiserzeit wird es auf lange hinaus Mittel- und Ausgangspunkt bilden. Ausführliche Inhaltsübersichten und ein alphabetisches Register erleichtern die Benutzung. Die Verlagsbuchhandlung hat das Werk seinem gediegenen Inhalt entsprechend glänzend ausgestattet. Auch die Druckkorrektur ist sehr sorgfältig. Das Werk sollte in keiner gröfseren Bibliothek fehlen; insbesondere ist die Anschaffung allen Gymnasialbibliotheken dringend zu empfehlen.

Marburg. Eduard Heydenreich.

Adolf Köcher, Zwei neuere Probleme des Geschichtsunterrichts auf den höheren Schulen. Hannover und Leipzig 1896, Hahnsche Buchhandlung. 23 S. 8. 0,40 M.

Es hat heute fast den Anschein, als ob bei dem Geschichtsunterricht auf unsren höheren Schulen mehr und mehr in Vergessenheit gerate, dafs aller Unterricht auf denselben ein propädeutischer und kein wissenschaftlicher sein soll. Das erste Erfordernis eines gedeihlichen Wirkens für den Lehrer ist doch das, dafs er seinen Unterricht dem Begriffsvermögen der Schüler anpafst, dafs er darauf bedacht ist, ein möglichst klares Verständnis zu erzielen von dem, was er lehrt, und dafs er nichts mehr zu scheuen hat als unklare Phrasen einzutrichtern, die nur den Schein erwecken, als ob Grofses geleistet werde, die in Wirklichkeit aber allen wissenschaftlichen Sinn untergraben und Halbbildung und Scheinwissen befördern. Oder ist unsre heutige Jugend wirklich der früherer Zeiten so bedeutend an Intelligenz überlegen, dafs wir heute nichts für zu schwierig erachten dürfen, als dafs es nicht in der Geschichtsstunde behandelt werden könnte und sollte? Nachdem man schon so viele schöne Worte über die quellenmäfsige Behandlung der Geschichte — ich meine die Methode, welche die Quellen selbst in unsren Schulen vorführen will — gemacht hat, kann man sich jetzt nicht genug darin thun, die schwierigsten volkswirtschaftlichen und sozialen Fragen zur Aburteilung vor unsren Primanern oder gar Sekundanern zu empfehlen.

Ich stehe gewifs nicht grundsätzlich ablehnend der Frage gegenüber, ob volkswirtschaftliche und soziale Erörterungen in

die Geschichtsstunde gehören; aber die übertriebenen, teilweise mafslosen Forderungen, die in dieser Richtung von manchen Seiten ausgegangen sind, weise ich entschieden zurück. Es ist angesichts solcher Übertreibungen noch auf eine andre Gefahr aufmerksam zu machen. Wenn man einmal alles zusammenstellen wollte, was von gewissen Pädagogen als selbstverständlich dem Geschichtsunterricht aufoktroyiert wird, — es gäbe einen bunten Jahrmarktskram. Die Geschichte rückt auf diese Weise langsam, aber sicher in die Stellung eines Mädchens für alles, — eine wirklich nicht beneidenswerte Stellung. Diese Gefahr ist heute um so gröfser, als sie durch die neue Richtung der Geschichtswissenschaft, die kollektivistische, Unterstützung empfängt. Selbst wenn man dieser Richtung eine gewisse Berechtigung zugesteht — und wir thun dies —, so ist es doch eine andre Frage, ob ihr auch ein breiter Spielraum im Unterricht einzuräumen ist. Für die Jugend bleiben die grofsen Persönlichkeiten in der Geschichte die Hauptsache, oder die Geschichte verliert ihren Hauptwert als Bildungsfach für die Schule. Man ist jetzt vielfach im besten Zuge, den Lehrer auf den falschen, die sittliche Wirkung des Faches mindernden Weg zu locken.

Unter diesen Umständen ist es ganz besonders erfreulich, einem so tüchtigen, mafsvollen, verständigen Schriftchen zu begegnen wie dem Köcherschen.

Allerdings bin ich in einem wichtigen Punkte durchaus andrer Ansicht als der Verfasser. In dem ersten kleineren Teil seiner Schrift bespricht Köcher nämlich „die Stellung der alten Geschichte im Lehrplan der Gymnasien“. Obwohl nun manche gute und beherzigenswerte Gedanken auch in diesem Teile zu finden sind, so unterschätzt der Verfasser doch durchaus den Wert, den die alte Geschichte für das Gymnasium hat, und es ist ganz verkehrt, dafs er die Möglichkeit zugiebt, das Wichtigste aus der orientalischen Geschichte, die griechische und die römische Geschichte einschliefslich der „Völkerwanderungsepoche“ mit einigem Erfolge und entsprechend der Würde unsrer höheren Schule in dem einen Jahre der O. II abmachen zu können. Ich bedauere, dafs Herr Köcher durch Kürzung der äufseren und Kriegsgeschichte die üblichen Hilfsbücher für die alte Geschichte „auf die Hälfte ihres Inhaltes zu reduzieren“ empfiehlt. Er scheint einen ähnlichen Standpunkt wie Martens einzunehmen, der die Behandlung der politischen Geschichte des Altertums in O. II für ganz überflüssig hält, ja für sündhaft erklärt, weil er sich den Schüler „bei seinem Eintritt in O. II im festen Besitz des in IV Gelernten“ denkt. Ich weise diesem unbegreiflichen Optimismus gegenüber auf das hin, was Brettschneider in seinem vortrefflichen Büchlein „Zum Unterricht in der Geschichte“, von dem ich unten noch weiter zu sprechen habe, S. 55 dagegen gesagt hat. Ich kann Herrn Brettschneider nur lebhaft zustimmen, wenn er klagend

hervorhebt, wie verblafst die Bilder aus der alten Geschichte bei unsern Primanern infolge der heutigen Pensenverteilung seien.

Gefreut hat mich, dafs auch Köcher auf die Gefahr aufmerksam macht, auf die ich schon seit langer Zeit wiederholt hingewiesen habe, nämlich „auf die immer weiter zurückgehende Vertrautheit unsrer Jugend mit den antiken Sagen". Diese traurige Thatsache wird ja endlich durch ihre Unerträglichkeit zur Abhilfe zwingen. Die jetzige ganze Stellung der antiken Geschichte auf dem Gymnasium, die Sagen eingeschlossen, ist unhaltbar. Eine Abhilfe kann meines Erachtens nur durch andre Penseneinteilung erfolgen, und zu dem Zwecke wird der dreifache Kursus aufgegeben und auf einen zweifachen reduziert werden müssen. Auch Brettschneider scheint einem solchen radikalen Verfahren — vgl. S. 53 der oben citierten Schrift — nicht abgeneigt zu sein. Im übrigen verweise ich auf meine früheren Vorschläge in dieser Zeitschrift 1893 S. 76. Zur Rechtfertigung meines dort gemachten Vorschlages aber gegenüber einer Bemerkung Brettschneiders sowie zur Klarstellung andrer Differenzen zwischen diesem und mir füge ich am Ende dieser Besprechung einige Worte hinzu.

Der zweite Teil der Köcherschen Schrift behandelt „die Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen im Geschichtsunterricht der höheren Schulen". Diesen Ausführungen kann ich fast ausnahmslos zustimmen. Tritt doch der Verfasser meistens für die Wünsche ein, die ich schon früher in dieser Zeitschrift ausgesprochen habe. Zur Charakterisierung seines Standpunktes teile ich ein paar Sätze mit. S. 15: „In Anbahnung also der Erkenntnis, dafs die soziale Frage uralt und in ihrer jeweiligen Erscheinung das Resultat der geschichtlichen Entwickelung einer jeden Periode ist, sowie in der warmen Würdigung der auf ihre Lösung gerichteten staatlichen Mafsnahmen jeder Periode, mit einem Worte: in der Schulung des geschichtlichen Sinnes liegt der Anteil, der dem Geschichtsunterricht im besonderen an der Abwehr aller destruktiven Utopieen zufällt". S. 16: „Will die Schule praktisch mitarbeiten an der sozialen Versöhnung, so mufs sie vor allem den selbstgefälligen Kastengeist der höheren Stände überwinden, indem sie die Ursachen der sozialen Erkrankung aufdeckt und ihre Zöglinge dazu anleitet, die Bedürfnisse und Forderungen der unteren Stände weder zu belachen noch zu beweinen, sondern zu verstehen".

Wie früher ich, so machen jetzt auch Köcher S. 16 und Brettschneider S. 77 darauf aufmerksam, wie gefährlich ein übermäfsiges Betonen der Verdienste der Hohenzollern wirken kann. Gott gebe, das diese Klippe mit Vorsicht gemieden wird, damit wir nicht der Sozialdemokratie in die Hände arbeiten! Noch vor einer andern Klippe warnt Herr Köcher mit Recht, nämlich vor dem Übereifer, den ganzen Geschichtsunterricht unter den Gesichts-

punkt der wirtschaftlichen Belehrung zu stellen. Er wendet sich hierbei besonders gegen die noch zu weit gehenden Forderungen Asbachs, des Berichterstatters der 5. rheinischen Direktoren-Konferenz. Schliefslich giebt Herr Köcher eine Skizze der geschichtlichen Stoffe und der Gesichtspunkte, die sich nach seiner Meinung besonders eignen, um von ihnen aus die soziale Frage zu beleuchten. Ich kann ihm bei dieser Auswahl nicht immer zustimmen, aber er meint ja selbst sehr richtig, es liege in der Natur der Dinge und der Persönlichkeiten, dafs nicht alle Lehrer in gleicher Weise dieselben sozialen Themata fruchtbar finden und fruchtbar machen werden. Zweierlei hat mich in seinem sehr empfehlenswerten Schriftchen noch besonders gefreut: dafs er den Mut hat, eine Vermehrung der geschichtlichen Stunden in Prima zu verlangen (S. 9) und dafs auch er schliefslich (S. 23) vergleichende Repetitionen betreffs der sozialpolitischen Belehrungen in O. I als notwendig anerkennt.

Zur Rechtfertigung der früher von mir in dieser Zeitschrift vorgeschlagenen Penseneinteilung und zur Aufklärung einiger andrer Punkte jener Abhandlung seien mir noch ein paar Worte gestattet.

Brettschneider hat bei meiner Pensenverteilung (in dieser Zeitschr. 1893 S. 65 ff.) einen Widerspruch darin gefunden, dafs ich über die Bevorzugung der neueren Zeit seit 1740 auf Kosten des Mittelalters etc. klage und dennoch vorschlage, dafs das ganze erste Semester der O. I für die Zeit von 1815 bis heute verwendet werden solle. Bei diesem Vorwurfe ist die Hauptsache übersehen. Ich klage über die Bevorzugung jener Partie gegenüber andern Perioden bei der jetzigen Verteilung der Pensen, durch die das ganze Jahr der U. II für sie bestimmt ist und bei der sie dann in O. I noch einmal behandelt wird. Ich selbst habe noch nicht die Geschichte in U. II behandelt, aber von allen, die sie gelehrt und mit mir darüber gesprochen haben, habe ich gehört, dafs, was ja auch an und für sich klar ist, hier eine Fülle von Zeit für das Pensum vorhanden ist. Nach der von mir vorgeschlagenen Pensenverteilung fällt nun die genaue erste Durchnahme dieser Zeit gänzlich fort — in U. II wird nach meinem Vorschlage römische Geschichte bis 476 gelehrt —, ist es da nun nicht billig, dafs dann bei nur einmaliger Behandlung auf der Oberstufe dieser wichtigen Zeit ein kurzes Sommersemester eingeräumt wird? Es ist mir unverständlich, wie darin ein Widerspruch gefunden werden kann. Übrigens denke ich mir an den Schlufs dieses Semesters auch die zusammenfassende Repetition der volkswirtschaftlichen Belehrungen gelegt.

Bezüglich unsrer Meinungsverschiedenheit über den Wert der Charakterisierung geschichtlicher Perioden in der Schule will ich Herrn B. nicht mit der naheliegenden Bemerkung kommen, dafs ich ihn um seine Primaner ebenso beneide, wie er Herrn Schenk

um die Untersekundaner von Grabow. Eine derartige Bemerkung scheint mir Herrn B. gegenüber, dessen treffliche Ausführungen fast ausnahmslos meinen Beifall haben, nicht am Platze zu sein. Immerhin aber kann auch darin ein Körnchen Wahrheit stecken.

Es ist gewifs für unsre Frage nicht ohne Belang, aus welchen Kreisen sich die Prima rekrutiert. Dafs das geistige Niveau der Prima in einer Grofsstadt ein andres sein wird als in einer kleinen Landstadt, liegt auf der Hand. Und nicht nur Grofs- und Kleinstadt kommen hier in Betracht. Ferner möchte ich bemerken, dafs es nicht immer leicht ist zu erkennen, wie weit eine schöne Charakterisierung auf einer wohleinstudierten Phrase, wie weit auf innerem Verständnis beruht. Endlich habe ich noch ein wissenschaftlich-pädagogisches Bedenken. Keine Charakterisierung deckt sich mit der historischen Wirklichkeit. In einer Periode laufen so viele Ideeen, Regungen und Bewegungen neben- und durcheinander, dafs sich ihr Inhalt nicht in eine kurze Formel pressen läfst. Wenn ich nun zugebe, dafs ein approximativer Versuch in dieser Richtung für gereifte Geister, welche die nur bedingte Richtigkeit desselben zu würdigen wissen, interessant und wünschenswert ist, so liegt doch eine grofse Gefahr vor, in der Schule nicht nur solche Versuche zu machen, sondern deren Resultate wie Dogmen auswendig lernen zu lassen. Nur zu leicht können dadurch manche Schüler zu dem stolzen Glauben verführt werden, sie hätten den Geist ganzer Entwicklungsperioden im Tiefinnersten erfafst, und dann zu Selbstüberschätzung und keckem, absprechendem Urteile verleitet werden. Ich sage absichtlich „eine grofse Gefahr“. Mit Vorsicht und Umsicht kann man Gefahren überwinden. Mag also der Lehrer am Schlusse durchgenommener Abschnitte einen Versuch ihrer Charakterisierung machen, — ich halte es nur für bedenklich, dem Gedächtnis der Schüler in Formeln gefafste Charakterisierungen der Perioden einprägen zu wollen. Übrigens will ich in diesem Punkte gern jedem seine Überzeugung lassen.

Nun zur französischen Revolution. Herr B. erklärt, dafs er sich mit mir über das Ziel des „Geschichteunterrichts“ — diese häfsliche Wortbildung ist das einzige, das ich Herrn B. wirklich übelnehme — auf den höheren Schulen überhaupt in Widerspruch befinde, da er ein tieferes Verständnis der französischen Revolution für eine der wichtigsten Aufgaben des „Geschichteunterrichts“ in O. I halte. Vielleicht ist unser Gegensatz in diesem Punkte nicht so grofs, wie Herr B. meint. Damit wir uns verständigen, gestatte ich mir zunächst die Frage: Soll man glauben, dafs die Fortschritte, die die französische Revolution für die Menschheit im Gefolge gehabt hat, ohne sie nicht erreicht worden wären? Erinnere ich mich recht, so verneint Herr B. in seinem Hilfsbuch — es ist mir augenblicklich nicht zur Hand — selbst diese Frage.

ch verneine sie jedenfalls, sonst müfste ich ja den Schülern den Gedanken nahe legen, dafs hin und wieder eine Revolution berechtigt, im Interesse der Menschheit wünschenswert, notwendig wäre. Meine Überzeugung ist die entgegengesetzte. Die Geschichte lehrt, dafs eine kontinuierliche Entwicklung vorzuziehen ist. Ich weifs nun nicht, was für ein Grund dann vorliegt, das gröfstenteils scheufsliche Schauspiel der französischen Revolution selbst „sehr eingehend" zu schildern. Ich glaube, es genügt, wenn man das so weit thut, dafs den Schülern der nötige Abscheu und Ekel vor der Herrschaft solcher Katilinarier eingeflöfst wird, wie sie die Revolutionen meistens in die Höhe bringen. Die Ursachen und die Folgen der französischen Revolution klarzulegen, das ist die Aufgabe des Lehrers, das ist wichtig und notwendig, eine „sehr eingehende Schilderung" der französischen Revolution ist deshalb aber nicht nötig und um so weniger angezeigt, als sie sehr schwierig ist.

Nun bitte ich Herrn B. noch einmal genauer meine Worte anzusehen. S. 73 heifst es: „Übersehen wir endlich nicht, dafs die Geschichte nach 1740 auch verhältnismäfsig recht viele Partieen umschliefst, die teils wegen der Schwierigkeit ihrer Behandlung, teils wegen ihres geringen Wertes für die Schule eine sehr eingehende Schilderung nicht verdienen. Ich nenne nur die französische Revolution und die Revolutionen des neunzehnten Jahrhunderts, besonders die schwierige Zeit von 1848 bis 1850". Ich darf wohl, ohne die Gesetze der landläufigen Logik zu verletzen, beanspruchen, dafs meine Worte so verstanden werden, dafs ich eine eingehende Schilderung der französischen Revolution wegen der grofsen Schwierigkeit, die eine solche bietet, nicht für richtig halte. Und wenn dann Herr B. unter Berücksichtigung des „teils — teils" meiner Auslegung gerecht wird, gebe ich ihm meinerseits zu, dafs ich den Satz so hätte fassen können, dafs ein Mifsverständnis ausgeschlossen blieb.

Sangerhausen. J. Froboese.

H. v. Sybel, Geschichte der Revolutionszeit 1789—1800. Stuttgart o. J., J. G. Cotta. 1. Lieferung. 64 S. 8. 0,40 M.

Die vorliegende erste Lieferung eröffnet eine wohlfeile Ausgabe dieses epochemachenden Geschichtswerkes, an das alle bisherigen Darstellungen des Revolutionszeitalters, die französischen wie die deutschen, anknüpfen. Sybel wandte an dieses Hauptwerk seines Lebens die ganze Kraft seiner besten Jahre, durchforschte mit unermüdlichem Fleifs die europäischen Archive, die Tagblätter und Broschüren jener Zeit und lieferte so, das Werk immer mehr erweiternd und immer wieder nachbessernd und berichtigend, auf Grund eines fast unübersehbaren Materials eine wahrheitsgetreue Darstellung des ganzen Revolutionszeitalters, in der mit all den

zahlreichen Legenden und Entstellungen, die sich allmählich über diese Zeit gebildet hatten, gründlich aufgeräumt wurde. Er gab aber nicht eine blofs äufserliche Erzählung, sondern leitete die Ereignisse aus den innersten Beweggründen her, zeigte die ganze innere und äufsere Geschichte in ihrem unlösbaren Zusammenhange, deckte die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, administrativen, finanziellen und Verfassungsverhältnisse Frankreichs auf, dazu die Beziehungen und kriegerischen Verwickelungen Frankreichs zur ganzen damaligen europäischen Staatenwelt, da dieses gröfste politische Ereignis der neueren Geschichte nicht blofs aus sich, sondern ebenso aus den Beziehungen Frankreichs zu dem übrigen Europa verstanden werden mufs, und führt zu diesem Zweck auch in grofsen Umrissen diese Staaten, ihre Fürsten und Staatsmänner sowie ihre Absichten vor. Gerade in der Aufdeckung dieser inneren Zusammenhänge liegt, wie Schmoller jüngst hervorgehoben hat, die eigenartige Leistung Sybels.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Schröter, Physikalische Schulwandkarte des deutschen Reiches sowie seiner Nachbarländer. Essen 1897, Verlag von Baedeker. Unaufgezogen 12 M, aufgezogen mit Stäben 20 M.

Diese klare, plastisch wirkende Karte stellt ganz Mitteleuropa dar im Mafsstab von 1 : 800 000. In der freundlichen Sydowschen Weise sind Niederungen in grün, Hochlande weifs mit braun geschummerten Gebirgsgehängen, Gewässer blau bezeichnet. Die gröfseren Städte treten in lichtroten Punkten, die Grenzen des deutschen Reiches in lichtroten Linien deutlich genug hervor. Die Karte schliefst das ganze Rhonegebiet, die ganze Weichsel ein; sie reicht bis Kopenhagen, Calais, Spalato, Belgrad.

Das Hellblau der Meeresfläche gegenüber dem Dunkelblau der Flufslinien läfst die Natur der langgestreckten westniederländischen Inseln gut erkennen: man sieht, dafs sie nicht von Flufs-, sondern von Meeresarmen umfangen werden, weil das Meer transgredierend in die Betten der Flufsmündungen eindrang. Dabei hätte aber die Darstellung doch nicht so „physikalisch“ sein sollen, dafs die „Ooster-Schelde“ noch in offenem Zusammenhang mit der Schelde angegeben wurde gleich der Westerschelde; jene ist jetzt gänzlich vom Flufs durch den Damm der wichtigen Eisenbahn abgesperrt, die nach Vlissingen führt. Ferner sollte das Siebengebirge aus der Platte des rheinischen Schiefergebirges gemäfs seiner Natur als vulkanisches Gruppengebirge besser sich abheben. Selbst der Name des Gebirges fehlt, und der „Drachenfels“ sieht aus, als läge er am Rand der Westerwaldplatte.

Giebichenstein. A. Kirchhoff.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Lackner, Rückblick auf die ersten 25 Jahre des zu Michaelis 1872 gegründeten Königlichen Gymnasiums zu Bartenstein. Progr. Bartenstein 1897. 57 S.

2. Alois Höfler, Grundlehren der Psychologie. Lehrtext und Übungen für den Unterricht an Gymnasien. Mit 41 Holzschnitten im Text. Wien 1897, F. Tempsky. VI u. 168 S. geb. 2,70 M.

3. G. Vogrinz, Kritische Bemerkungen zum Lehrstoff der philosophischen Propädeutik. Progr. Villach 1897. 36 S.

4. F. Büfsler, Abrifs der Kirchengeschichte für Gymnasien. Neunte, neu bearbeitete Auflage. Berlin 1897, R. v. Decker's Verlag (G. Schenck). V u. 102 S.

5. A. Baumeister, Über Schillers Lebensansicht, insbesondere in ihrer Beziehung zur Kantschen. Progr. Tübingen 1897. 60 S. 4.

6. Julius Keyzlar, Theorie des Übersetzens aus dem Lateinischen, zugleich Grundzüge einer lateinisch-deutschen Stilistik für Gymnasien. Progr. Wien 1897. 40 S.

7. H. Knauth, Übungsstücke zum Übersetzen in das Lateinische für Abiturienten. Zweite Auflage. Wien 1897, F. Tempsky. IV u. 76 S. 1,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1896 S. 572.

8. L. Caecilii liber ad Donatum confessorem de mortibus persecutorum vulgo Lactantio tributus. Edidit S. Brandt. Vindobonae 1897, F. Tempsky. IV u. 50 S. 0,80 M.

9. G. F. Hill, Sources for Greek History between the Persian and Peloponnesian wars (478—431). Oxford 1897, at the Clarendon Press. XII u. 421 S. gr. 8.

10. Claes Lindskog, Studien zum antiken Drama. Lund 1897, Hj. Möllers Univ.-Buchhandlung. gr. 8. 5. M. — Inhalt: 1) Über die Komposition der Dramen des Euripides (175 S.). 2) Zu den Tragödien des Seneca (84 S.). 3) Miscellen (24 S.).

11. Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller (Leipzig, G. Freytag:

J. Claretie, Pierrille. Herausgegeben von Th. Engwer 1897. 206. S. geb. 1,60 M.

Madame d'Arbouville, Resignation. Une vie heureuse. Herausgegeben von F. Wawra 1897. 116 S. geb. 1,10 M.

H. Malot, Sans famille. Herausgegeben von B. Lade 1897. 232 S. geb. 1,60 M.

G. Bruno, Les enfants de Marcel. Herausgegeben von F. Wüllenweber 1897. 200 S. geb. 1,50 M.

Mrs. Craik, Cola Monti or the history of a genius. Herausgegeben von G. Opitz 1897. 179 S. geb. 1,40 M.

Stories from English History by various authors. Herausgegeben von J. Bube 1897. 220 S. 1,80 M.

A. Trollope, drei Erzählungen. Herausgegeben von J. Ellinger 1898. 157 S. geb. 1,50 M.

12. W. Altmann, Ausgewählte Urkunden zur aufserdeutschen Verfassungsgeschichte seit 1776. Zum Handgebrauch für Historiker und Juristen. Berlin 1897, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder). IV u. 278 S. 3 M.

13. W. Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Sechzehnte, verbesserte Auflage, bearbeitet von F. Behr. Freiburg i. B. 1897, Herdersche Verlagshandlung. XVI u. 380 S. 2,80 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über den Zweck, die Einrichtung und Beurteilung der ersten schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen.

Zu den durch die letzte Ordnung unseres höheren Schulwesens eingeführten Neuerungen, welche den uneingeschränkten Beifall aller verdienen, gehört meines Erachtens vornehmlich die Forderung schriftlicher Übersetzungen aus den Schulautoren. Allerdings haben einsichtige Lehrer diese Einrichtung nicht erst aus den Lehrplänen kennen gelernt, sondern sie schon lange geübt; auf die regelmäfsige Vornahme derartiger nützlicher Übungen überall und unter allen Verhältnissen ist jedoch zweifellos erst jetzt mit Sicherheit zu rechnen. Dagegen wird voraussichtlich noch eine längere Zeit vergehen, bis eine gleichmäfsige Handhabung der neuen pädagogischen Taktik gesichert und eine völlige Klärung der Ansichten und Forderungen herbeigeführt sein wird, die auf diesem Gebiete erhoben werden.

Man kann die Lehrpläne von der Schuld nicht ganz freisprechen, durch eine gewisse Unbestimmtheit der gegebenen Anordnungen, namentlich in Beziehung auf das Realgymnasium, Verschiedenheiten der Praxis mehr als nötig Thür und Thor geöffnet zu haben. So wird z. B. nirgend gesagt, ob die für IV vorgeschriebenen sechs schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche sämtlich in der Klasse anzufertigen sind, während für die gymnasiale III B dies besonders hervorgehoben ist. Für die realgymnasiale III B scheint nach dem Wortlaute der Bestimmungen auf diese Übungen ganz verzichtet werden zu sollen, was bedauerlich und schwer zu erklären wäre, da sie in IV bei dem mit dem Gymnasialbetriebe korrespondierenden Lehrgange bereits begonnen und für III A wieder vorgesehen sind. Wie oft und in welchem Verhältnis zu den sonstigen schriftlichen Arbeiten auf dieser und der folgenden Stufe des Realgymnasiums Übersetzungen ins Deutsche zu liefern sind, ist wiederum nicht angegeben, falls man nicht die etwas weit gehende Forderung zwischen den Zeilen lesen will, dafs bei wöchentlich vier, später drei, Unterrichtsstunden

schriftliche Übungen verschiedener Art ebenso oft vorzunehmen seien wie bei den sieben oder sechs Stunden, die dem Gymnasium zur Verfügung stehen. Ebenso sucht man Anweisungen und Ratschläge über die innere Einrichtung und Beurteilung derartiger Arbeiten, die bei ihrer Einführung doch immerhin für viele Lehrer eine terra incognita bildeten, vergebens, denn mit der Notiz, dafs solche Übersetzungen „systematisch geordnet“ sein sollen, wie es in den Methodischen Bemerkungen heifst, ist nicht gerade viel anzufangen. Sollen bereits gelesene, oder vom Schüler präparierte, oder vom Lehrer vorzubereitende, oder ganz neue Abschnitte übersetzt werden? Soll im letzteren Falle ein Wörterbuch gebraucht, sollen die Vokabeln vom Lehrer gegeben oder soll ohne jeden Beistand gearbeitet werden? Sollen sich derartige Übersetzungen auf Prosaschriftsteller beschränken?[1]) Sollen diese Arbeiten eine Censur erhalten, und nach welchen Gesichtspunkten ist diese zu geben und bei der Gesamtbeurteilung des Schülers zu bewerten? Wie sind die Fehler anzurechnen? Wie viel Zeit mufs zweckmäfsigerweise auf solche Übungen verwendet werden? Wie lang sollen sie sein? Das sind die Fragen, die sich vor allem aufdrängen und zur Zeit noch je nach der Individualität und prinzipiellen Auffassung vom Zweck und Wert dieser Neuerung eine oft sehr verschiedene und den ganzen Unterrichtsbetrieb nicht selten in verschiedene Bahnen drängende Beantwortung finden.

Eigene Erwägungen und Erfahrungen hierüber zur allgemeinen Diskussion zu stellen ist der Zweck der folgenden Ausführungen, die sich auf die mittleren Klassen und ihren Lateinunterricht beschränken sollen.

Über den Zweck schriftlicher Übersetzungen sprechen sich die Methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen in dem Sinne aus, dafs dieselben den „Prüfstein erreichter Fähigkeit“ in der Lektüre bilden sollen. Diese Formulierung hält sich in sachgemäfser Nüchternheit auf dem Boden der Thatsachen und bleibt von den überschwenglichen und unklaren Vorstellungen weit entfernt, die zur Zeit der Schulreform-Bewegung hier und da von solchen Übersetzungen eine besondere und hervorragende Förderung des deutschen Unterrichts und des deutschen Stils unserer Schüler erwarten zu können glaubten. Indessen möchte ich den Zweck schriftlicher Übertragungen dieser Art doch noch etwas weiter fassen. Gewifs bilden sie, soweit ihre Entstehung sich der Kontrolle nicht entzieht, für den Lehrer einen wertvollen und auf die Dauer sicher funktionierenden Prüfstein des eigentlichen Könnens der Schüler und damit zugleich des Erfolges seiner eigenen Wirksamkeit. Denn während der Schüler, der nur nach seiner Fähigkeit im mündlichen Übersetzen auf Grund häuslicher

[1]) In den Lehrplänen wird nur für die realgymnasiale I ein bestimmter Schriftsteller, Livius, vorgeschrieben.

Vorbereitung beurteilt wird, einerseits leicht der Versuchung erliegt, unerlaubte Hilfsmittel zu benutzen, und andererseits auch nicht gerade selten durch augenblickliche Befangenheit oder dauernde, angeborene Schwerfälligkeit des Temperaments und der Zunge in den Augen des Lehrers, der ihn nicht immer genauer kennt, sich selbst zu schädigen vermag, bieten schriftliche Übersetzungen leichter dem einen die Gelegenheit, sich und sein geringes Können bloſszustellen, dem andern aber die Möglichkeit zu zeigen, daſs mehr in ihm steckt, als beim ersten Blick vorhanden zu sein schien. Daher kann der Lehrer auf Grund schriftlicher Übersetzungen den Standpunkt seiner Klasse und ihre Fortschritte auf diesem Gebiete zweifellos sicherer überschauen und vorhandene Mängel und Schwächen deutlicher erkennen als beim mündlichen Übertragen, dessen Gelingen oder Miſslingen von zahlreichen und nur teilweise zu berechnenden Nebenumständen abhängt, die dort nicht in der Weise mitzusprechen brauchen.

Gleichzeitig fordern aber derartige Arbeiten von dem Schüler auch eine ernsthafte Übung seiner Kräfte gegenüber dem spröden Stoff einer fremden Sprache und der nicht leichten Aufgabe, in dieser Sprache ausgedrückte Gedanken und Vorstellungen in die eigene zu übertragen. Diese Übung muſs seine Leistungsfähigkeit um so mehr anspannen, je mehr das Gelingen nur von ihm und seiner selbstthätigen Kraft und nicht von fremdem Beistande, auf den er sich sonst vielleicht im Notfalle zu verlassen gewöhnt hat, abhängt, und je gröſser andererseits sein eigenes Interesse daran ist, daſs seinem Bemühen der Erfolg nicht ganz fehlt. Mit Anspannung aller Kräfte angestellte Versuche, irgend etwas zu leisten, pflegen aber nicht nur zu dem Ergebnis zu führen, daſs der Beobachter auf Grund ihres Gelingens oder Fehlschlagens sicher beurteilen kann, wie weit die Kräfte des sich Abmühenden reichen, was er leisten kann und was nicht, sondern sie vermögen gleichzeitig diese Kräfte nach Maſsgabe der vorhandenen Anlagen allmählich zu stärken, den selbständigen Gebrauch derselben zu lehren und, wenn sie einigermaſsen gelingen, das Bewuſstsein der eigenen Leistungsfähigkeit und damit zugleich einen gewissen moralischen Halt gegenüber den Versuchungen der Bequemlichkeit und Trägheit zu gewähren. Der Schüler, welcher seinem Turnlehrer fünf Klimmzüge vorzumachen sich bemüht, bereitet dadurch zugleich den sechsten vor, und wer sicher ist, zu dem ersehnten Ziele in den Zweigen des Kirschbaums am Stamme emporklimmen zu können, wird nicht so leicht erst nach einer Leiter Umschau halten. Somit möchte ich den Zweck auch dieser Übungen im schriftlichen Übersetzen in der Weise definieren, daſs sie für den Schüler eine Veranlassung zur stärkenden Anspannung seiner Kräfte, für den Lehrer einen Prüfstein der erreichten Fertigkeit jenes und damit auch der Fruchtbarkeit seiner eigenen Thätigkeit bilden sollen.

Für die Einrichtung und Beurteilung derartiger Arbeiten ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen. Zunächst wird viel darauf ankommen, dafs solche schriftlichen Übertragungen auch stets selbständige Leistungen der Schüler darstellen, bei deren Zustandekommen illegitime Einflüsse möglichst ganz ausgeschlossen werden können. Dies wird aber im allgemeinen nur dann zu erreichen sein, wenn sie in der Klasse und unter der sorgsamen Aufsicht des Lehrers angefertigt werden. Schriftliche Übersetzungen als häusliche Arbeit können zwar für den gewissenhaften Schüler an und für sich auch noch von Nutzen sein, als Prüfstein der Leistungsfähigkeit einer ganzen Klasse haben sie aber nur geringen Wert, und auch gewissenhafte Schüler werden durch die gelegentlich solcher Arbeiten gemachte Erfahrung, dafs sich andere die Aufgabe sehr zu erleichtern wissen, nicht selten dazu verleitet, das bisherige mühevolle Verfahren mit dem bequemeren zu vertauschen. Es wird daher besser sein, davon möglichst ganz abzusehen. Weiter darf der Schüler niemals wissen oder mit Bestimmtheit vermuten, welches Stück seines Schriftstellers einer bevorstehenden Klassenarbeit dieser Art zu Grunde gelegt werden wird; denn, wie die Verhältnisse nun einmal liegen, es wäre eine verhängnisvolle Selbsttäuschung des Lehrers, von dem Ausfalle einer solchen Arbeit sein Urteil in irgend einer Weise abhängig machen zu wollen. Ebensowenig ist es wünschenswert, den Übersetzungsstoff regelmäfsig demselben gröfseren Abschnitt des Schulschriftstellers, also etwa demselben Buche des bellum Gallicum, zu entnehmen, da dann voraussichtlich sehr bald eine gröfsere Anzahl Versionen in Thätigkeit treten und den eigentlichen Zweck der Arbeit vereiteln wird. Vielmehr mufs der Lehrer bei nicht ganz günstiger Zusammensetzung des Schülermaterials darauf vorbereitet sein, dafs findige Köpfe selbst eine planmäfsige Abwechselung in dieser Beziehung vermittelst Heranschaffung einer kleinen Handbibliothek gedruckter Übersetzungen, deren Format dies ja in der Regel begünstigt, auszugleichen versuchen werden. Hiergegen vermag er sein Ziel nur in der Weise zu erreichen, dafs er, was überhaupt zu empfehlen ist, sich von Anfang an die landes- und ortsüblichen Hilfsmittel dieser Art selbst zu verschaffen weifs[1]), das zu übertragende Stück in der von ihnen gewählten Form vor der Korrektur der ersten derartigen Klassenarbeit etwas genauer ansieht, die Verfasser von Arbeiten, deren sprachliche Fassung verdächtige Symptome aufweist, gelegentlich der späteren Arbeiten in seine unmittelbare Nähe setzt und so nötigt, sich auf die eigene Kraft zu besinnen, soviel davon vorhanden ist.

Sollen schriftliche Übersetzungen als Prüfstein und Übung der Kräfte gelten, so dürfen sie ferner nicht gar zu leicht sein, son-

---

[1]) Jede Lehrerbibliothek sollte ein durch planmäfsige Neuanschaffungen auf der Höhe der Zeit zu erhaltendes Arsenal dieser Art darbieten.

dern müssen sich in einem gesunden Verhältnis zur durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse halten, aber immer eine gewisse Anspannung der Kräfte erfordern. Sinken derartige Arbeiten zu blofsen Schönschreibeübungen herab, so sind sie nicht nur zwecklos, sondern wirken auch ungünstig auf die Gesamterziehung des Schülers ein, indem er vermittelst solcher Simileistungen allmählich daran gewöhnt wird, sich mit dem Schein statt der Wirklichkeit zu begnügen und an der inneren Unwahrhaftigkeit keinen Anstofs zu nehmen. Daraus folgt, dafs die Übertragung in derselben Klasse womöglich kurz vorher bereits gelesener Abschnitte im allgemeinen zu verwerfen ist. Denn die glückliche Lösung einer solchen Aufgabe hängt vornehmlich von dem Grade der Aufmerksamkeit ab, die der Durchnahme entgegengebracht wurde, und ist oft mehr Sache des guten Gedächtnisses als des eigentlichen Könnens. Aufserdem wird ihr Ergebnis durch die Anwendung von unerlaubten Hilfsmitteln wie Nachschreiben, Überschreiben, Gebrauch von Versionen leicht in einer Weise beeinflufst, dafs es überhaupt unmöglich ist, die Schüler danach auch nur annähernd richtig zu beurteilen. Besonders gefährlich ist es naturgemäfs, sich während eines gröfseren Zeitraumes, etwa eines Jahres, auf derartige Übersetzungen ausschliefslich zu beschränken, da die Garantie für die Selbständigkeit der Arbeit dann bald nicht stärker sein wird als bei Übersetzungen, die zu Hause angefertigt werden. Zuzulassen wäre die Übertragung bereits gelesener Stücke meines Erachtens nur vorübergehend und ausnahmsweise bei besonders schwachen Klassen und am Anfange des Jahreskursus, wenn die Eigentümlichkeiten des neuen Schriftstellers der Mehrzahl noch unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten; aber auch dann dürfen die Schüler weder wissen, welches Kapitel sie zu bearbeiten haben werden, noch dafs überhaupt aus dem schon gelesenen Teile des Schriftstellers ihnen eine Aufgabe gestellt werden wird. Weniger bedenklich erscheint an und für sich die gelegentliche Wahl eines Stückes, das in einer früheren Klasse bereits gelesen ist; nur mufs man sicher sein, dafs es auch alle Schüler thatsächlich gelesen haben, weil sonst der, welcher zufällig nicht dabei war, bei gleicher Leistungsfähigkeit den übrigen gegenüber benachteiligt sein würde. Da es aber meist schwer sein wird, sich über das Zutreffen dieser Voraussetzung unauffällig und mit genügender Sicherheit zu unterrichten, wird auch von Übersetzungen dieser Art im allgemeinen nur sparsam Gebrauch gemacht werden können. Somit ergiebt sich, dafs dem Zweck dieser neuen Aufgabe am besten solche Übertragungen gerecht zu werden vermögen, welchen dem Schüler noch unbekannte Abschnitte des Schriftstellers zu Grunde liegen; im Einzelfalle ist besonders darauf zu achten, ob dies auch denen gegenüber zutrifft, die an dem Jahreskursus zum zweiten Male teilnehmen.

Andererseits soll aber die Übung unter normalen Verhältnissen dem gröfseren Teile der Klasse auch einigermafsen gelingen, sie soll in dem Schüler das stärkende Bewufstsein eigner, selbständiger Leistungsfähigkeit wachrufen und nicht den Eindruck hinterlassen, einer auch beim besten Willen aussichtslosen Sisyphusarbeit die Kräfte opfern zu müssen. Daher ist die zu stellende Aufgabe namentlich im Anfang sorgsam darauf hin zu prüfen, ob nicht der Umfang oder die inneren Schwierigkeiten dieses Gelingen in Frage zu stellen geeignet sind. Allmählich mufs dann eine Steigerung der Anforderungen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Beziehung stattfinden und, da die Fortschritte einer Klasse nicht ganz gleichmäfsig zu erfolgen pflegen, gleichzeitig eine gewisse Abstufung der zu stellenden Ansprüche durchgeführt werden. Nur so läfst sich der Zweck erreichen, den vorhandenen Kräften Gelegenheit zur stärkenden Übung und Anspannung zu geben, denn was für den einen ein Kinderspiel ist, ist oft für den andern eine mühsame Arbeit. Bei gleichmäfsiger Abmessung der Forderung für die ganze Klasse wird daher entweder der eine oder der andere zu kurz kommen; der eine, indem er über seine Kräfte, der andere, indem er zu wenig angestrengt wird. Diese notwendige Individualisierung nach Mafsgabe der verschiedenartigen Leistungsfähigkeit, bei der selbstverständlich ein gewisses, je nach der Klasse zu bestimmendes Mindestmafs für alle zu Grunde zu legen ist, kann leicht in der Weise vorgenommen werden, dafs man dem bessern Drittel oder Viertel der Klasse ein anderes, mehr Schwierigkeiten bietendes Stück zuweist oder die Mindestleistung in quantitativer Beziehung für die einen höher bemifst als für die andern. Beide Mafsregeln haben bisweilen die nicht unangenehme Nebenwirkung, den Knabenehrgeiz ein wenig anzuspornen; bei Anwendung der ersteren ergiebt sich als besonderer Vorteil eine Erschwerung des Abschreibens und Vorsagens, der durch eine zweckmäfsige Verteilung der Plätze noch erhöht werden kann.

Es ist hier der Ort, über die Unterstützung zu sprechen, die der Lehrer bei Anfertigung schriftlicher Klassenübersetzungen seinen Schülern zuteil werden lassen mufs, vor allem in betreff der Vokabeln und ihrer Darbietung. Die höchste Stufe derartiger Übungen wird natürlich erreicht sein, wenn dem Schüler zugemutet werden darf, die Übertragung trotz entsprechender Schwierigkeiten ganz selbständig, ohne Wörterbuch und sonstige Beihilfe vorzunehmen, und es wird nicht unangemessen sein, von reiferen Schülern, besonders in den oberen Klassen, diese höchste Leistung bisweilen zu verlangen. Im allgemeinen aber und auf den mittleren Stufen würde ein derartiges Verfahren dem eigentlichen Zweck schriftlicher Übersetzungen nur unvollkommen entsprechen. Denn man vermag weder das Können eines Schülers zu prüfen noch ihm Gelegenheit zu geben, seine Kraft durch

erfolgreiche Übung zu stärken, wenn man ihn einer Aufgabe gegenüberstellt, deren Bewältigung unter Umständen durch den mechanischen Defekt von ein paar Vokabeln unmöglich gemacht werden kann. Auf sein Wissen, besonders auf seine Vokabelkenntnis würde es bei einer solchen Arbeit in erster Linie ankommen, aber auch über den Umfang dieser wird ein vorsichtiger Lehrer auf Grund des Umstandes, dafs dem Schüler gerade an der vorgelegten Stelle dieses und jenes Wort fehlt, nur ungern sich zu urteilen entschliefsen. Von einer angemessenen Übung der Kräfte kann natürlich gar nicht die Rede sein, wenn der Schüler in die Lage gebracht wird, die Zeit mit erfolglosem Nachgrübeln über die Bedeutung ihm entfallener Vokabeln zu vertrödeln, und er infolge dessen überhaupt nicht oder nur in beschränkter Weise zum Übersetzen gelangt. Fehlende Vokabeln müssen demnach von ihm ermittelt werden können, wenn der Zweck und Erfolg nicht in Frage gestellt werden soll, und es handelt sich nur darum, ob der Lehrer sie selbst darbietet, etwa an die Tafel schreibt oder diktiert, oder aber der Gebrauch des Wörterbuches gestattet werden darf.

Dem mafsgebenden Zweck schriftlicher Übertragungen ins Deutsche widerspricht an und für sich weder das eine noch das andere, wohl aber stellt die Notwendigkeit, sich mit dem Wörterbuch ohne Beihilfe des Lehrers zurecht zu finden, an die Kraft, besonders an die selbständige Kraft des Schülers sehr viel höhere Anforderungen, als wenn ihm die Vokabeln vom Lehrer gegeben werden. Im letzteren Falle spart er nicht nur die Zeit, die er selbst auf das Nachschlagen verwenden mufs, sondern erhält auch gleich die für den Zusammenhang des vorliegenden Stückes passende Bedeutung der unbekannten Wörter, während er sonst gezwungen ist, mit Hilfe seiner eigenen Urteilskraft aus der erdrückenden Fülle von Bedeutungen, die das Wörterbuch oft genug zu bieten für nötig hält[1]), die geeignete herauszufinden. Daher wird zu der letzteren Art von Übersetzungen erst dann überzugehen sein, wenn die Wahrscheinlichkeit vorliegt, dafs die Leistungsfähigkeit der Schüler diesen erhöhten Anforderungen einigermafsen gewachsen ist. Somit ergiebt sich für derartige Aufgaben folgende Stufenleiter: Übersetzung bereits gelesener Stücke, Übersetzung unbekannter Stücke nach Angabe der Vokabeln durch den Lehrer, Übersetzung unbekannter Stücke mit

---

[1]) Unnötig erschwert wird dem Schüler seine Aufgabe leider oft genug durch das unverständige Kokettieren mancher Schulwörterbücher, namentlich Speziallexika, mit der sogenannten philologischen Akribie, welches dazu führt, unter möglichst vielen Worten eine Unmenge von ganz überflüssigen Haupt- und Nebenbedeutungen und meist noch überflüssigeren Stellencitaten zu häufen, dadurch die Übersichtlichkeit schädigt und den Benutzer einerseits entmutigt, andrerseits daran gewöhnt, in dem Wörterbuch nicht nur die Bedeutung der Vokabeln, sondern auch Übersetzungen ganzer Stellen zu suchen.

Hilfe des Wörterbuches, Übersetzung unbekannter Stücke ohne Wörterbuch. Innerhalb der mittleren Klassen wird die letzte Art nur ausnahmsweise und kaum vor II b, die erste vorübergehend nur beim Beginne des Jahreskursus zur Anwendung gelangen, so dafs Arbeiten der zweiten und dritten Kategorie für diese Stufe vornehmlich in Betracht kommen. Eine allmähliche Steigerung der Anforderungen, entsprechend der wachsenden Kraft der Schüler, mufs die einzelnen Arbeiten jeder Kategorie von einander unterscheiden; einen Übergang von der einen Art zur andern kann man dadurch herstellen, dafs man, wenn auch schon im allgemeinen mit dem Wörterbuch gearbeitet wird, immer noch einzelne Wörter selbst angiebt, deren passende Bedeutung herauszufinden dem Schüler noch nicht zugetraut werden kann. Daneben wird der Lehrer in gewissen Fällen stets eingreifen müssen, selbst wenn der Übergang zu den Arbeiten dritter Kategorie im übrigen rückhaltslos erfolgt ist. Unsere lateinischen Schulschriftsteller sind keine Übungsbücher, die für jede Klasse auf ein bestimmtes Mafs grammatischer und sonstiger Sprachkenntnisse zugeschnitten sind, und nicht nur der Quartaner, sondern auch der Tertianer stöfst nicht selten auf stilistische oder syntaktische Besonderheiten, mit denen er sich aus eigener Kraft auch beim besten Willen nicht abzufinden vermag. Solchen Schwierigkeiten gegenüber mufs ihm immer Hilfe gebracht werden, oder diese Arbeiten werden ihren eigentlichen Zweck ebenso leicht verfehlen, als wenn man ihn an einer unbekannten Vokabel scheitern läfst.

Aus der zu Grunde gelegten Definition des Zwecks schriftlicher Übersetzungen aus dem Lateinischen ergeben sich in Beziehung auf die Zeit, welche ihrer Anfertigung zu opfern ist, folgende Forderungen. Sie sollen ein Prüfstein des Könnens, eine Gelegenheit zur Übung der Kräfte des Schülers sein; daher darf ihre Anfertigung nicht übereilt werden. Denn etwas können und dieses Können schnell beweisen, sind zwei ziemlich verschiedene Dinge. Nicht jeder Maler ist imstande, auch als Konzertmaler Beifall zu finden, und nicht jeder Schüler, selbst wenn er nicht gerade den weiten Gebieten unseres Vaterlandes entstammt, wo die Gedanken von jeher langsam nur und bedächtig sich wälzten im Haupte des Denkers, vermag verwickelte Perioden und ungewöhnliche Wortstellung ebenso sachgemäfs zu behandeln, wenn er weifs, dafs er in kurzem fertig sein mufs, als wenn er mit einem längeren Zeitraume rechnen darf. Ruhiges, sorgsames Arbeiten und konzentrierte Überlegung bilden aber die wichtigste Vorbedingung für das Gelingen, die Erziehung dazu ein nicht unwichtiges Ergebnis dieser Arbeiten, welches nebenbei erzielt werden kann. Dazu kommt, dafs die Aufgaben nicht zu kurz sein dürfen, um dem Zufall möglichst wenig Spielraum zu lassen, und bei den Eigentümlichkeiten des lateinischen Periodenbaues auch meist nicht ganz kurz sein können. Endlich müssen im Interesse der Korrektur gewisse

Anforderungen an die Lesbarkeit der Schrift und Übersichtlichkeit der übrigen Form gestellt und infolge dessen allzu häufige nachträgliche Verbesserungen möglichst vermieden werden. Dies alles führt dahin, im allgemeinen eine ganze Stunde oder wenigstens einen erheblichen Bruchteil derselben darauf zu verwenden. Die Länge der Arbeit wird sich dann je nach der Leistungsfähigkeit verschieden ergeben; der Durchschnitt der quantitativen Anforderung, die gestellt werden kann, läfst sich anfangs in der Weise ermitteln, dafs man gelegentlich der ersten Arbeit, besonders in bisher unbekannten Klassen, einem jeden freistellt, zu übersetzen, soweit er kommt. In betreff des Zeitraumes, in welchem derartige Übersetzungen zu wiederholen sind, geben die Lehrpläne, für die Gymnasien wenigstens, bestimmte Anordnungen, deren Diskussion gegenwärtig noch verfrüht sein würde; im allgemeinen wird sich nicht bestreiten lassen, dafs kräfteanspannende Übungen eine Steigerung der Leistungsfähigkeit um so eher herbeizuführen pflegen, wenn sie nicht allzu selten wiederholt werden.

Dafs auch Abschnitte des poetischen Lesestoffes als Aufgaben bei derartigen Arbeiten verwendet werden können und müssen, scheint mir in Beziehung auf die mittleren Stufen nicht zweifelhaft zu sein. Weshalb soll auch schliefslich hier nicht ebenfalls dann und wann der Prüfstein des Könnens angelegt und dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, seine Kräfte im selbständigen Ringen mit dieser Aufgabe und ihren eigenartigen Schwierigkeiten zu stählen? Weshalb soll der Lehrer, der Ovid oder Virgil traktiert, nicht auch einmal sich davon überzeugen, wie weit seinem Wirken Erfolg beschieden war? Man wende nicht ein, dafs es eine barbarische Degradierung poetischer Kunstwerke, eine Zerstörung ihres Duftes und Schimmers sein würde, Abschnitte aus den Metamorphosen oder der Äneis zum Objekte von Klassenarbeiten zu machen. Denn von diesem poetischen Duft und Schimmer ist bei den Anfängen der fremdsprachlichen Dichterlektüre, bei der mühsamen Arbeit des Übersetzenlernens zunächst so wie so nicht viel zu verspüren. Die Empfänglichkeit dafür zu wecken und wach zu erhalten, kann vielmehr im Anfange nur Sache der abschliefsenden Musterübersetzung des Lehrers und der darauf beruhenden zusammenhängenden Wiederholung gelesener Abschnitte sein. Die Fähigkeit, Dichter zu übersetzen und zu verstehen, wird im übrigen vermittelst desselben, nicht gerade besonders poetischen Verfahrens erworben, das auch zum Verständnis der Prosaschriftsteller hinleitet, und je schneller in dem Schüler diese Fähigkeit zunimmt, um so früher wird er auch dahin gelangen, das Gedicht als poetisches Kunstwerk und nicht als Übersetzungsbuch zu betrachten und vielleicht auch zu schätzen. Da nun aber schriftliche Übersetzungen den Zweck haben, die Leistungsfähigkeit der Schüler zu fördern, indem sie einerseits dem Lehrer Gelegenheit geben, auf Grund der sicher ermittelten Resultate

seiner bisherigen Arbeit das Verfahren für die Zukunft einzurichten, andrerseits den Lernenden zur selbständigen Übung seiner Kräfte nötigen, so liegt kein Grund vor, ihn nicht auch in Beziehung auf die poetische Lektüre durch dieses Hifsmittel zu fördern, soweit er dadurch gefördert werden kann.

Für die Beurteilung der Schüler, ihres Könnens und vor allem ihrer Reife und Befähigung bietet der Ausfall schriftlicher Klassenübersetzungen zweifellos eine überaus wertvolle Grundlage, sofern es dem Lehrer gelingt, für die Selbständigkeit dieser Leistungen ausreichende Garantieen zu schaffen. Und zwar scheint mir diese Grundlage in mancher Beziehung erheblich zuverlässiger zu sein als die Resultate grammatischer, deutsch-lateinischer Klassenarbeiten. Denn der Ausfall dieser hängt in weiterem Umfange von mancherlei Nebenumständen wie z. B. von der gröfseren oder geringeren Sicherheit in der Formenlehre ab, die, wenn sie einmal infolge irgend welcher Umstände auf der unteren Stufe nicht hinlänglich angeeignet worden ist, meist bis in die oberen Klassen hinein die Ergebnisse dieser Arbeiten störend beeinflufst. Oft genug haben infolge dessen, namentlich in früheren Zeiten, Primaner mit Mühe und Not bei ihrer Gesamtbeurteilung ein genügendes Prädikat zu erreichen vermocht, die, wenn es sich um Horaz und Tacitus handelte, das Orakel ihrer Klasse waren. Auch ist nicht zu bestreiten, dafs das Gelingen deutsch-lateinischer Klassenarbeiten, wie sie in den mittleren Klassen gegenwärtig hergestellt zu werden pflegen, schon bei dem einseitigen Vorhandensein einzelner Fähigkeiten, besonders eines guten Gedächtnisses, möglich ist. Erfolgreiche, selbständige Übertragungen ins Deutsche setzen dagegen eine gröfsere Vielseitigkeit voraus und erfordern aufser einer hinlänglichen Vertrautheit mit dem Wesentlichen der sprachlichen Ausdrucksformen und ihrer Eigentümlichkeit auch noch Sinn und Verständnis für den sachlichen Zusammenhang, Überblick, Urteil und Geschmack. Der Tertianer, der, ganz auf sich und sein Wörterbuch angewiesen, einen Abschnitt des bellum Gallicum von entsprechender Schwierigkeit befriedigend zu übersetzen die Fähigkeit besitzt, ist daher unter allen Umständen für reifer zu halten, auch wenn ihm gelegentlich ein agribus, fugiti sunt, fierentur oder moriretur aus der Feder fliefst, als ein anderer, der solche Fehler nie macht, aber jener Anforderung nur notdürftig zu genügen imstande ist.

Die hohe Bedeutung für das Gesamturteil über den Schüler, welche meines Erachtens innerhalb des modernen Gymnasiums und erst recht des Realgymnasiums schriftlichen Klassenübersetzungen zuerkannt werden mufs, erfordert aber auch eine besonders sorgfältige und sachgemäfse Beurteilung derartiger Arbeiten. Dafs jede Übersetzung ein Prädikat erhält, aus dem der Schüler ersehen kann, wie weit er den Anforderungen genügt hat, ist schon deshalb nötig, weil nur so sich in der Regel ein gewisses eigenes

Interesse an dem Ausfall bei ihm wachrufen läfst, welches die genügende Anspannung der Kräfte während der Anfertigung der Arbeit einigermafsen verbürgt. Er mufs daran gewöhnt werden, das Ergebnis gerade solcher Klassenarbeiten als besonders wichtig zu betrachten, da sie nur dann als eine durch die herbeigeführte Anspannung der Kräfte stärkende Übung wirken können. Giebt ihm dagegen das Verhalten des Lehrers Anlafs, die Erledigung einer Aufgabe dieser Art als eine Formalität zu betrachten, der er sich mit nonchalanter Lässigkeit unterziehen darf, so wird der Zweck von vornherein verfehlt werden. Daher ist es auch nötig, schriftliche Übersetzungen in ein Heft eintragen zu lassen, am besten in dasselbe, welches die übrigen Klassenarbeiten aufnimmt, und nicht einzelne Blätter oder Bogen dafür zu benutzen.

Die Beurteilung der einzelnen Arbeit wird vornehmlich von zwei Faktoren abhängen, ihrer Länge und ihrer Korrektheit, wobei aber, insofern ein gewisses Mindestmafs erreicht ist, dem letzteren in der Regel mehr Beachtung und Einflufs gebührt als dem ersteren. Denn der gröfsere Umfang deutet nicht immer auf ein sichereres Können, sondern ist bisweilen nur auf gröfsere Leichtfertigkeit und Flüchtigkeit zurückzuführen. Die Feststellung des Urteils nach Mafsgabe der Korrektheit kann bei der Neuheit der Sache einer bestimmten, statistischen Grundlage, wie sie das Zählen der Fehler verschafft, nicht wohl entbehren. Nur so läfst sich unschwer allen Arbeiten gegenüber ein hinlänglich gleichmäfsiges und objektives Urteil fällen, wogegen die vielfach übliche summarische Beurteilung nach dem allgemeinen Eindruck bei starken Klassen oft zu einem ungleichmäfsigen Subjektivismus führt, der sich unter Umständen von Äufserlichkeiten, Stimmungen und Vorurteilen beeinflussen läfst und dem Schüler die Gerechtigkeit seines Lehrers verdächtig macht. Es ist aber auch bei derartigen Arbeiten nicht unwichtig, den Schüler in die Lage zu versetzen, dafs er die Grundlage und Berechtigung der Verschiedenheit der Prädikate ohne besondere Schwierigkeit selbst einzusehen vermag. Das Urteil ist demnach auf Grund einer allen Arbeiten gegenüber anzuwendenden Fehlerskala zu geben, die möglichst während des Unterrichtsjahres von Veränderungen frei zu halten ist. Dafs bei gleicher Fehlerzahl Arbeiten von wesentlich gröfserem Umfange ein besseres Prädikat verdienen, begreift auch die Jugend ohne Mühe.

Aber man mufs die Fehler nicht nur zählen, sondern auch wägen, und damit komme ich zu der meines Erachtens gröfsten Schwierigkeit, vor die sich der Lehrer beim Streben nach sachgemäfser Verwendung dieser neuen Arbeiten gestellt sieht, und über die wohl erst auf Grund einer sehr viel längeren Praxis, als sie heute irgend jemand haben kann, endgültig hinwegzukommen sein wird. Doch ist es vielleicht nicht unnütz, schon jetzt in einen Meinungsaustausch darüber einzutreten. Offenbar mufs auch hier

der Zweck der Arbeit ausschlaggebend sein; da nun aber schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen in erster Linie als Prüfstein des Übersetzenkönnens dienen sollen, so dürfen bei ihrer Beurteilung im allgemeinen nur die Fehler in Betracht gezogen werden, welche einen Mangel in dieser Richtung erkennen lassen. Keine Berücksichtigung verdienen daher bei Feststellung des Prädikates Verstöfse gegen die Rechtschreibung und Zeichensetzung, wenn sie auch selbstverständlich, am besten mittels eines besonderen Fehlerzeichens, angestrichen und verbessert werden müssen. Nur für den Fall, dafs in dieser Beziehung eine besonders grofse und strafbare Nachlässigkeit zu Tage tritt, erscheint eine Herabsetzung des Prädikates gerechtfertigt. Es ist dies dann aber eine im Interesse der allgemeinen Erziehung eintretende Mafsregelung des Schülers, nicht eine Beurteilung seiner Leistung, und der Lehrer wird gut thun, bei Zusammenstellung der Ergebnisse für seinen eigenen späteren Gebrauch von der Herkunft eines solchen Prädikates besonders Notiz zu nehmen. Dasselbe gilt vom Auslassen einzelner Worte, deren richtige Übertragung dem Schüler ohne weiteres zugetraut werden kann, wie z. B. eines etwas abseits stehenden non oder et, das mit Rücksicht auf den deutschen Sprachgebrauch zu übersehen er oft genug veranlafst wird, des Titels, eines Teiles des Namens oder eines für den Sinn unwichtigen Possessivpronomens. Auch hier ist die nachträgliche Richtigstellung herbeizuführen und im übrigen darauf zu achten, wie weit es sich um ein, namentlich anfangs, entschuldbares Versehen oder wiederkehrende Flüchtigkeit handelt. Im letzteren Falle mufs naturgemäfs energisch dagegen gearbeitet werden; das Urteil über die Leistung selbst darf sich aber der Lehrer auch dadurch nicht trüben lassen. Als grobe Fehler von mafsgebendem Einflufs auf die Beurteilung des Ganzen können vielmehr im allgemeinen nur thatsächlich falsche Übersetzungen gelten, die dem lateinischen Texte nicht entsprechen und den Sinn und Gedankengang des zu übertragenden Stückes entstellen. Bei Verstöfsen solcher Art spielt allerdings Flüchtigkeit auch bisweilen eine Rolle, wenn etwa Aktiv und Passiv, Singular und Plural verwechselt werden. Doch scheint mir eine noch weiter gehende Differenzierung der Fehler und ihrer Bewertung nach dieser Richtung hin nicht zweckmäfsig zu sein.

Dagegen beanspruchen die sorgsamste Erwägung die meist zahlreichen Versehen, welche sozusagen stilistischer Natur sind und weniger der Unwissenheit oder Flüchtigkeit als der Ungeschicklichkeit des Anfängers ihren Ursprung verdanken. Hierzu gehören namentlich allzu wörtliche Übertragungen, schwerfällige und eintönige Wendungen, ungeschickter Satzbau und unangemessene Wortstellung. Völlig darüber wegsehen würde heifsen, dem Lernenden die Möglichkeit abschneiden, aus solchen Arbeiten auch in dieser Beziehung zu lernen. Als vollwichtige Fehler können sie aber von Anfang an nicht gerechnet werden, weil

sonst die Zahl der Arbeiten, die als genügende zu bezeichnen wären, in der Regel sehr klein sein und die Schüler mehr abgeschreckt als angespornt werden würden. Denn wirklich selbständige Übersetzungen in wirklich gutem Deutsch anfertigen, das können Knaben und angehende Jünglinge eben noch nicht, sondern sollen es erst allmählich lernen, wie überhaupt die Verwandlung eines lateinischen Textes in gutes Deutsch eine recht schwere Aufgabe ist. Daher wird man von vornherein nicht zu streng sein dürfen und nicht allzuviel auf einmal durchzusetzen versuchen. Sondern es erscheint angemessen, die erfahrungsmäfsig am häufigsten begegnenden Unebenheiten des Übersetzungs-Deutsch zum Zweck planmäfsiger, aber allmählicher Bekämpfung und Ausmerzung auf die Klassen IV bis IIb, die hierfür vornehmlich in Frage kommen, zu verteilen, so dafs innerhalb jeder Klasse beim Übersetzen im allgemeinen und beim Korrigieren schriftlicher Übertragungen im besonderen gewisse Erscheinungen in erster Linie aufs Korn zu nehmen wären und das Sieb so gewissermafsen immer enger würde, welches die Schülerleistungen bei ihrer Beurteilung zu passieren haben. Dann könnte man hoffen, die Produkte dieser mühsamen Arbeit langsam, aber sicher von den gröbsten Schlacken zu reinigen; stellt man die Anforderung von vornherein gar zu hoch, so besteht die Gefahr, dafs die Entmutigung von Lehrern und Schülern das einzige Ergebnis sein wird, welches zu erzielen ist. Wichtig in dieser Beziehung erscheint, dafs der gesamte Unterricht in der betreffenden Sprache sich in einer Hand befindet, da nur so ein Ineinandergreifen des mündlichen Lektürebetriebes und dieser schriftlichen Übungen leicht und sicher herbeigeführt werden kann. Auf diese Weise liefse sich vielleicht, um auch auf die konkrete Seite der Frage einzugehen, in IV vornehmlich die richtige Übersetzung des lateinischen Perfektums, Abwechselung in der elementaren Übertragung des absoluten Ablativs und die angemessene Wiedergabe lateinischer Nebensätze durch deutsche Infinitivkonstruktionen, in IIIb die allmähliche Beseitigung der Schachtelperiode durch Aneinanderreihen der Haupt- und Nebensätze, die Bekämpfung von Satzanfängen wie: Cäsar, nachdem er erfahren hatte, beschlofs, die sinngemäfse Behandlung des historischen Präsens und anderer Abweichungen im Gebrauch der Tempora in beiden Sprachen anbahnen. In IIIa könnte langsam und sehr vorsichtig — sonst wird das ruhige Übersetzen eine Zeit lang durch ein tollkühnes Drauflosraten bei Seite gedrängt — die Verwandlung lateinischer Partizipialkonstruktionen einschliefslich des absoluten Ablativs in deutsche Hauptsätze, die Kondensierung relativischer und sonstiger Nebensätze zu deutschen Substantiven oder Adjektiven, in IIb schliefslich der bewufste Übergang vom hypotaktischen Periodenbau der lateinischen zum parataktischen der deutschen Sprache gelehrt und geübt werden. Daneben mufs natürlich die allmähliche

Erweiterung der phraseologischen Kenntnisse, welche aus der Lektüre gewonnen werden soll, diesen Übungen ebenfalls zu statten kommen und eine langsame Steigerung der Anforderungen unterstützen.

Auch die leichteren, stilistischen Versehen möchte ich empfehlen zu zählen, um die Grundlagen für die Beurteilung möglichst sicher und auch in den Augen des Schülers zuverlässig zu gestalten. Zu diesem Zwecke ist es vorteilhaft, die Fehler beider Kategorieen durch besondere Fehlerzeichen zu markieren; ihre Gesamtsumme wird dann am einfachsten in Form eines Dezimalbruches, die groben von den leichten durch ein Komma getrennt, unter die Arbeit gesetzt. Das Prädikat, für dessen Feststellung nunmehr die Anwendung einer einheitlichen Fehlerskala ermöglicht ist, tritt daneben, und eine besondere Notiz belehrt den Schüler, wenn es aus bestimmten Gründen niedriger ist, als die Fehlerzahl an und für sich erfordert. Welchen Einflufs auf das Prädikat und welches gegenseitige Wertverhältnis man den Fehlern beider Art zugestehen will, das hängt von individuellen Verhältnissen und Erwägungen in einem Grade ab, dafs es müfsig wäre, darüber allgemeine Erörterungen anzustellen. Anfangs wird wohl stilistischen Versehen gegenüber eine gröfsere Toleranz angewendet werden dürfen als den Fehlern, denen etwas absolut Falsches zu Grunde liegt. Mit der Zeit mögen dann auch in dieser Beziehung höhere Anforderungen geltend gemacht werden können.

Der Korrektur und Beurteilung der Arbeit folgt die Besprechung der gemachten Fehler, die Herstellung einer Musterübersetzung des bearbeiteten Stückes und endlich die schriftliche Verbesserung von Seiten der Schüler, wobei eine nochmalige Anfertigung völlig mifslungener Arbeiten verlangt werden kann und unter Umständen als Mafsregelung verlangt werden mufs. Die schriftliche Verbesserung erscheint besonders deshalb nötig, weil der Zwang dazu die Aufmerksamkeit, welche der Besprechung entgegengebracht wird, in der Regel erhöht und die Wahrscheinlichkeit, dafs die Schüler aus den Fehlern lernen werden, vermehrt. Um möglichst keine Veranlassung zur Ablenkung dieser wünschenswerten Aufmerksamkeit zu geben, ist es zweckmäfsig, der Besprechung nur den Schriftsteller zu Grunde zu legen und die Arbeiten selbst erst nach Abschlufs jener in die Hände der Schüler gelangen zu lassen. Bei Fehlern von sozusagen typischer Bedeutung kann die Wahrscheinlichkeit des Lernens aus dem Verfehlten dadurch vermehrt werden, dafs man der Verbesserung den lateinischen Text gegenüberstellen und die Worte unterstreichen läfst, auf deren gegenseitiges Verhältnis es besonders ankommt. Die Wiederkehr anderer Fehler wird sich auch prophylaktisch behandeln lassen, indem der Lehrer gegebenen Falls lateinische Wendungen gleicher Art wie die, deren Übertragung mifsglückt war, zum Zweck schriftlicher häuslicher Übersetzung

diktiert. Ich möchte dieses Verfahren ganz besonders empfehlen, wenn es sich um Verstöfse gegen den richtigen deutschen Satz- und Periodenbau handelt, wie sie durch ein allzu enges Anschmiegen an die Eigentümlichkeit der fremdsprachlichen Ausdrucksweise oft genug herbeigeführt werden.

Bensberg. J. Hartung.

Zur Lehre von den konjunktionalen Nebensätzen der lateinischen Sprache in Tertia.

Der grammatische Unterricht in den alten Sprachen hat in den letzten fünfzig Jahren erhebliche Wandlungen durchgemacht. Da man früher annahm, auch die Geheimnisse der Syntax nur auf dem Wege des Gedächtnisses beibringen zu können, so liefs man zuerst mehr oder weniger künstlich erdachte Regeln auswendig lernen. Später glaubte man im Memorieren von Musterbeispielen, die, weniger abstrakt, jedenfalls den Vorteil gröfserer Anschaulichkeit boten, den richtigen Weg gefunden zu haben. Da aber beide Methoden, denen bei mafsvoller Anwendung einige Vorzüge nicht abzusprechen sind, vielfach in einen toten Mechanismus ausarteten und zur Eindrillerei geistloser Schablonen herabsanken, so ist seit längerer Zeit ein wirksamer Kampf dagegen geführt worden, besonders von A. Waldeck, der in einer Reihe von zielbewufsten Aufsätzen und Schriften die Verwerflichkeit des Auswendiglernens, das zur Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit führe, dargelegt und namentlich bezüglich der lateinischen Sprache gezeigt hat, dafs der Schüler nur auf Grund einer auch ihm leichtverständlichen Logik die sprachlichen Erscheinungen begreifen und in den Geist der von ihm gelesenen Schriftsteller eindringen kann.

Der hier eingeschlagene Weg hat nach mehreren Seiten Gewinn gebracht. Der grammatische Stoff ist gesichtet, vereinfacht und dadurch verständlicher geworden; weiterhin ist die allgemeine logische Bildung der Schüler gefördert; endlich sind — und hierauf kommt es mir in diesem Falle besonders an — durch Vergleich analogen Gebrauchs in der deutschen und lateinischen Sprache mancherlei Erscheinungen in beiden erst in die richtige Beleuchtung gerückt und dadurch viele Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt worden. (Vgl. z. B. Waldeck, Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik, Halle 1892, S. 130.)

Betrachten wir von diesem Gesichtspunkte aus die Lehre von den subordinierenden Konjunktionen, die in unseren lateinischen Grammatiken trotz wesentlicher Vereinfachung noch immer lange Seiten füllt und erfahrungsgemäfs den Tertianern grofse Schwierigkeiten bereitet. Stellen wir zunächst das beiden

Sprachen Gemeinsame zusammen und sehen wir dann zu, wie viel Verschiedenes, was also von den Schülern besonders gelernt sein mufs, dann eigentlich noch übrig bleibt. Selbstverständlich mufs an der Spitze der Betrachtung auch dieses Kapitels der Moduslehre als Leitmotiv stehen, dafs eine Konjunktion nicht, wie man sich früher ausdrückte, einen bestimmten Modus „regieren“ kann, sondern dafs hier, wie immer, der Indikativ den Satzinhalt mit Bestimmtheit als wirklich, der Konjunktiv dagegen als Vorstellung, als möglich hinstellt. Dabei ergiebt sich nun Folgendes.

A. Übereinstimmung in beiden Sprachen.

I. Übereinstimmend im Deutschen und Lateinischen werden, weil der durch sie eingeleitete Gedanke als wirklich hingestellt wird, mit dem Indikativ verbunden:

postquam nachdem [1];
ubi, *ut*, *simulac* etc. sobald als [1];
vergleichendes *ut*, *sicut*, *quemadmodum* wie;
quamquam, *etsi* (*tametsi*) obgleich, wenn auch;
quoniam und das seltnere *quandoquidem* da nun einmal;
dum während (lat. Praes. hist.);
dum, *donec*, *quoad*, *quamdiu* solange als;
quod in der Bedeutung: die Thatsache (der Umstand) dafs (faktisches *quod*) und „was das betrifft dafs“.

II. Übereinstimmend werden diejenigen Konjunktionen, nach denen, ihrer Grundbedeutung entsprechend, der Satzinhalt ausnahmslos als gedacht hingestellt wird, mit dem Konjunktiv verbunden:

quasi, *tamquam si*, *velutsi*, *proinde ac si* etc. gleich als wenn;
non quod, *non quo*, *non quin* nicht als ob (nicht) (*non est*, *quod* ist bei den konsekutiven Relativsätzen zu behandeln).

III. Übereinstimmend werden endlich, je nachdem der Satzinhalt als Thatsache oder als Vorstellung hingestellt werden soll, mit Indikativ oder Konjunktiv verbunden:

1) *quod* und *quia* weil; z. B. *Pausanias capitis damnatus est, quod patriam prodidit* (verriet, verraten hat); aber *Socrates capitis damnatus est, quod iuventutem corrumperet* (verdürbe).

2) *dum* bis (bez. *quoad, donec*); z. B. *Caesar exspectavit, dum equitatus venit* (kam); *Caesar exspectavit, dum equitatus veniret* (käme).

---

[1]) Das Tempus ergiebt sich aus der Tempuslehre. Dafs in indirekter Rede oder überhaupt in innerlich abhängigen Sätzen, wiederum in beiden Sprachen übereinstimmend, der Konjunktiv eintritt, versteht sich von selbst.

3) *si*, *nisi*, wozu auch *etiamsi* (auch wenn) zu rechnen ist[1]). (Ausnahme *nisi vero*; s. unten.)

B. Wesentlich abweichend ist der Gebrauch der lateinischen Sprache in folgenden Fällen:

I. Nur mit dem Konjunktiv werden verbunden:

1) *ut* consecutivum, *ut* finale, das seltnere *ut* concessivum; ferner *ne*, *quo*, *quin*, *quominus*. Im Deutschen steht hier (abgesehen von dem gelegentlich gebrauchten Infinitiv) in sehr vielen Fällen der Indikativ[2]).

2) *quamvis* (*licet*) z. B. *quamvis dives sit* wie reich er auch ist oder sein mag.

3) *dum* oder *dummodo* (*modo*) wenn nur.

II. *priusquam* hat meist, da in dem mit „bevor" eingeleiteten Satze naturgemäfs gewöhnlich etwas Gedachtes enthalten ist, den Konjunktiv bei sich; *priusquam aggrederetur, aciem instruxit.* Der Deutsche („bevor er angriff") fafst nur die thatsächliche Aufeinanderfolge ins Auge. In einem Satze dagegen wie *Caesar non prius profectus est quam legati venerunt* ist deutlich wie in unserer Sprache nur die Thatsache ausgedrückt.

III. Bezüglich der Konjunktion *cum* unterscheidet man auch von unserem Standpunkt praktisch vier Fälle mit dem Indikativ, dem Deutschen entsprechend:

cum iterativum,
cum temporale,

---

[1]) Bei der Übersetzung deutscher Bedingungssätze ins Lateinische wird von den Schülern immer wieder der Fehler gemacht, dafs sie sich bezüglich des Bedingungsfalls die Frage vorlegen: Ist das möglich? und dann oft den Potentialis setzen, wo der Realis stehen mufs. Ich gebe daher in Tertia vor allem die durchweg für die Praxis zutreffende Regel: Steht im Deutschen der Indikativ, so mufs auch im Lateinischen der Indikativ eintreten, steht im Deutschen der Konjunktiv, so auch im Lateinischen. Erst dann unterscheide ich den Irrealis, der aus der Nichtwirklichkeit des Vordersatzes sich ganz leicht ergiebt, von dem Potentialis. Dadurch ist dann jeder Irrtum bezüglich des Modus ausgeschlossen. Auf die Bedeutung des Realis komme ich zuletzt. Die Form mufs zunächst die Hauptsache sein. — Noch notwendiger ist dieses Vorgehen im Griechischen.

[2]) Der Grund der Abweichung läfst sich für manche Fälle an Beispielen auch dem Schüler leicht begreiflich machen. Deutsch kann man sagen: Ich habe dies gesagt, damit Du es (jetzt) weifst, aber auch „damit Du es wufstest", endlich „damit Du es wüfstest"; aber nur das letzte entspricht dem Sprachgebrauch der Römer, denen ein Absichtssatz stets als ein innerlich abhängiger d. h. im Sinne des regierenden bezw. des logischen Subjekts gesagt gilt. Ähnlich ist bei ihnen ein Folgesatz stets „innerlich abhängig", während der Deutsche das Thatsächliche der Folge betont. Dies diene als Beispiel zur Förderung des Verständnisses; für die schwierigeren Fälle mag der Schüler sich mit der Thatsache begnügen; bei *quo*, *quin* und *quominus* ergiebt sich der Grund aus dem Konjunktiv in Relativsätzen, zu denen diese Sätze eigentlich gehören; ganz dahin gehört die Konstruktion *non est, quod.*

cum explicativum (coincidens),
cum repentinum [1]);

und vier Fälle mit dem Konjunktiv, abweichend vom Deutschen:

cum narrativum,
cum adversativum,
cum causale,
cum concessivum.

IV. Nur den Indikativ setzt die lateinische Sprache, abweichend vom Deutschen, in zwei Fällen: *sive* — *sive* und *nisi vero* (*forte*).

Was ist das Ergebnis dieser kurzen Betrachtung? Erstens für die Praxis unserer Schulen: der Indikativ in konjunktionalen Nebensätzen bezeichnet, wie auch sonst in beiden Sprachen, den Satzinhalt als wirklich, der Konjunktiv als gedacht. Die lateinische Sprache weicht lediglich darin ab, dafs sie

a) *sive* — *sive* und *nisi vero* (*forte*) nur mit dem Indikativ verbindet, dagegen
b) *ut, ne, quo, quin, quominus*, ferner *quamvis, cum* in vier Fällen, ebenso *dum* (*dummodo*) „wenn nur" nur mit dem Konjunktiv, *priusquam* meist mit dem Konjunktiv verbindet.

Bedenkt man nun weiter, dafs die bei der Lektüre wie bei dem Hinübersetzen seit Quarta stündlich vorkommenden und geübten Konjunktionen *ut, ne, quo, quin, quominus* in Verbindung mit dem Konjunktiv bereits in Fleisch und Blut übergegangen sind, so bleibt thatsächlich für den Tertianer nur Folgendes zu lernen:

Abweichend vom Deutschen werden a) *sive-sive* und (das für den Tertianer sehr seltene) *nisi vero* nur mit dem Indikativ, dagegen b) *cum* in vier Fällen, *quamvis (licet)* und *dum (dummodo)* = „wenn nur", ausschliefslich, *priusquam* meist mit dem Konjunktiv verbunden.

In diesen wenigen Worten ist das ganze Pensum der Konjunktionslehre für Tertia enthalten.

Aber aus der vorhergehenden Betrachtung ergiebt sich für den Schüler auch eine nicht gering anzuschlagende wissenschaftliche Erkenntnis, dafs nämlich die Grundsätze der lateinischen und deutschen Sprache bezüglich des Gebrauchs der beiden Modi im wesentlichen dieselben sind [2]), jedenfalls auf derselben Grund-

---

[1]) Aus einem rein äufserlich mnemotechnischen Grunde, der auch im Drucke angedeutet ist, ordne ich sie für den Schüler in dieser Reihenfolge.

[2]) Im Gebrauche des Konjunktivs herrscht überhaupt eine solche Übereinstimmung, dafs man für den praktischen Gebrauch den Schülern die Regel geben kann, dafs, wo im Deutschen dieser Modus steht, er im Lateinischen

lage des Denkens, auf derselben Logik beruhen. Dadurch wird, weil die feineren Unterscheidungen einzelner Schriftsteller im Gebrauche der Modi sich nach ihren Gründen nun deutlicher erkennen lassen, auch die Arbeit bei der Lektüre erleichtert. Dies kommt dann auch dem griechischen Unterricht zu statten, der die Fähigkeit, die feineren Gedankennüancen zu unterscheiden, noch weiter ausbildet [1]).

Weilburg a. d. Lahn. Karl Endemann.

---

erst recht zur Anwendung kommen mufs. Abgesehen von den Sätzen, die im Lateinischen in den Acc. c. inf. oder den Nom. c. inf. treten müssen (z. B. ich glaubte, er sei angekommen; oder: es schien mir, als ob er krank wäre), bilden eine Ausnahme von dieser Regel nur die bekannten in jeder Grammatik angeführten Fälle: 1) die Verba des Könnens und Müssens; 2) die unpersönlichen Redensarten wie *longum est*; 3) die Sätze mit *paene, prope*; 4) nach *sive — sive*; 5) nach den verallgemeinernden Pronomina und Adverbia; wozu endlich noch *nisi vero* kommt; diese bilden indessen eine so völlig verschwindende Minderheit, dafs sie kaum in Betracht kommen.

[1]) Eine solche Betrachtung ist zu gleicher Zeit die beste Abwehr der fortwährenden Angriffe gegen den lateinischen Unterricht, wie sie unter anderen von Ohlert und in der von Fr. Lange herausgegebenen Zeitschrift für Unterrichtsreform oft ohne die nötige Sachkenntnis erhoben werden, die jedoch immerhin das Verdienst haben, auf manche in unserem altphilologischen Unterricht bestehenden Schäden hingewiesen zu haben.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch von C. Otto Schäfer und Albert Krebs. Frankfurt a. M. 1896, Moritz Diesterweg. 207 und 232 S. geb. 1,80 M. Das Alte Testament allein geb. 1 M, das Neue Testament allein geb. 0,80 M.

2) Biblisches Lesebuch (zugleich Biblisches Geschichtsbuch) von Karl Voelker und Hermann L. Strack. Sechste Auflage. Gera 1897, Theodor Hofmann. 646 S. 1,80 M, Probe-Exemplare 1,20 M.

1) Zu den seit einigen Jahren vorliegenden zwei Biblischen Lesebüchern von Voelker und Strack und der Bremer Bibelgesellschaft[1]) ist seit 1896 ein neues von Schäfer und Krebs getreten. Dasselbe stimmt in einer Reihe von Punkten mit den beiden genannten überein, und es zeigt sich dabei in erfreulicher Weise, eine wie grofse Einmütigkeit in Bezug auf viele Dinge in der Frage eines Biblischen Lesebuchs in wenig Jahren erreicht worden ist.

Aus den gesondert herausgegebenen Vorbemerkungen hebe ich als für das neue Buch im Gegensatz zu den frühern bezeichnend Folgendes hervor: „Ein Biblisches Lesebuch darf weder den Zweck haben noch geeignet sein, die Bibel aus der Schule oder gar aus dem Hause zu verdrängen. Somit müssen die Kürzungen bedeutender sein als in den meisten der bis jetzt vorhandenen Bücher; sie müssen so bedeutend sein, dafs niemand daran denken kann, in dem Auszug einen dauernden Ersatz für die Vollbibel zu sehen. Am Gebrauch des Biblischen Lesebuchs müssen die Schüler der unteren und mittleren Klassen (im Gymnasium u. s. w. der Quarta bis Untersekunda einschliefslich), die Vollbibel gebrauchen lernen. Darum ist eine gewisse Übereinstimmung des Lesebuchs mit der Vollbibel unerläfslich, auch in der äufseren Form. In Bezug auf das Mafs des aufzunehmenden Stoffes mufs die Erwägung stets ausschlaggebend sein, dafs nur dasjenige in das Lesebuch aufgenommen werden solle, was in den

[1]) Vgl. die Besprechungen derselben in meinen Aufsätzen „Zur Schulbibelfrage“ in dieser Zeitschrift 1894 S. 455—490 und 1895 S. 385—396, auf die ich im Folgenden zuweilen verweise.

betreffenden Klassen wirklich gelesen und gebraucht werden kann. Hierin sehen die Herausgeber eine ihrer besonderen Aufgaben. Bei der Auswahl des Stoffes darf nichts Wesentliches vermifst werden. Die synoptischen Evangelien sowie die Apostelgeschichte müssen möglichst vollständig gegeben werden; von dem Evangelium Johannis dürfen die daraus entnommenen Perikopen nicht fehlen; von den in diesem Evangelium enthaltenen Reden mufs wenigstens das dem jugendlichen Verständnis Zugängliche dargeboten sein. Bei den alt- und neutestamentlichen Lehrbüchern und den Propheten gilt es die Auswahl so zu treffen, dafs der Schüler in jedem biblischen Buche mit Gedankengang und Hauptinhalt bekannt wird. Deshalb sind die Hauptstellen aus den einzelnen Büchern nicht unzusammenhängend aneinander zu reihen, sondern auch im Auszug mufs jedes Buch als ein einheitliches Ganze erscheinen. Bezüglich der Sprache sind die Herausgeber der Ansicht, es werde weder den Worten der heiligen Schrift ein ehrwürdigeres Gepräge durch altertümliche, ungebräuchliche oder gar unverständliche Ausdrücke verliehen, noch werde das Ansehen der heiligen Worte geschädigt, wenn sie dem jetzt üblichen Ausdrucke unserer Muttersprache näher gerückt erscheinen. Um dem Schüler in dem Biblischen Lesebuch ein Bild der Vollbibel zu geben, erscheint es notwendig, dafs alle biblischen Bücher auszugsweise vertreten sind. Eine Ausnahme machen nur die Apokryphen. Alle Gründe scheinen uns für gespaltenen Satz zu sprechen, wie er auch für Gesangbücher und die Spruchbücher in Gebrauch gekommen ist. Vor allem spricht dafür, dafs die Augenärzte sich entschieden für die kürzeren Zeilen im Interesse der Augen der Schüler ausgesprochen haben. Weiterhin spricht dafür, dafs sich die ausnahmslos durchgeführte Bezeichnung sämtlicher aufgenommenen Verse eines Kapitels am Rande der Vollzeilen ganz unmöglich anbringen läfst, während doch eine solche Bezeichnung für das rasche und sichere Auffinden aller gewünschten Stellen unentbehrlich ist. Die Herausgeber glaubten sich auch der Erwägung des Vorschlags nicht entziehen zu dürfen, der von mehreren Seiten in sehr beachtenswerter Weise gemacht worden ist, nur das Alte Testament durch ein geeignetes Schulbuch beim Unterricht zu ersetzen, jedoch daneben das Neue Testament in seiner unveränderten Gestalt zu gebrauchen. Das Biblische Lesebuch erscheint deshalb in folgenden Ausgaben: Das Alte Testament für sich, das Neue Testament für sich, beide in einem Bande vereinigt. Den Schulvorständen stehen gebundene Probe-Exemplare gratis und franko zu Diensten". — Heben wir aus Vorstehendem die Hauptsachen heraus, so bestehen die Eigentümlichkeiten des Buches in seinem geringeren Umfang, dem Bestreben die altertümelnde Sprache der Durchgesehenen Ausgabe der Lutherschen Bibel mehr der heutigen Ausdrucksweise zu nähern und der Zerlegung in zwei Teile.

Betrachten wir nun das Buch selbst[1]). Sittlich anstöfsige Stellen sind meist geschickt geändert. So lautet Luc. 2, 41: Als Elisabeth den Grufs Marias hörte, ward sie des heiligen Geistes voll. 2, 44 ist weggelassen. Mit Unrecht beibehalten ist 1. Mose 9, 22 ff. (1894 S. 483). Nicht zweckmäfsig erscheint mir die Änderung von folgenden Stellen: 2. Mose 3, 21 ist unverständlich ohne den weggelassenen V. 22; im Gegensatz zu dieser Auslassung ist 12, 35 f. beibehalten. 1. Sam. 18, 25: Der König begehrt keine Morgengabe, sondern hundert Philister (besser B: sondern dafs du hundert Philister erschlagest). 2. Sam. 11, 4 in der Erzählung von Bathseba heifst es bei Schäfer: Und David sandte Boten hin und liefs sie holen. Dann wird erzählt, wie er ihren Gatten tötet, und darauf lautet V. 27: Da sie aber ausgetrauert hatte, sandte David hin und liefs sie in sein Haus holen. In dieser Fassung ist unverständlich V. 4, der in der Vollbibel lautet: Er liefs sie holen und schlief bei ihr. Er hätte ganz wegfallen sollen wie in den meisten Biblischen Geschichten (1894 S. 484). Gal. 5, 6 In Christo gilt nur der Glaube, der durch die Liebe thätig ist (besser B: gilt weder Judentum noch Heidentum etwas).

In dem geringeren Umfange sehen die Verfasser selber den Hauptunterschied ihres Buches gegenüber den früheren. Der eigentliche Text umfafst 269 u. 229 Seiten gegenüber 296 u. 299 bei Voelker und 454 u. 301 des Bremer Buches, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dafs bei Schäfer infolge des kleineren Drucks auf der Seite etwa 1/8 mehr steht als im Bremer Lesebuch.

Was nun zunächst das Neue Testament anlangt, so haben die Verfasser ihr Buch, wie bereits erwähnt, in zwei Teile zerlegt, damit es möglich sei, neben dem Alten Testament ihrer Bearbeitung das unveränderte Neue Testament zu brauchen. Ich werde unten auseinandersetzen, weshalb ich diese Zerlegung schon aus äufseren Gründen für unzweckmäfsig halte. Aber auch in Bezug auf die innere Beschaffenheit des Neuen Testaments bin ich der Ansicht, dafs, wenn auch die Stellen, die Anstofs geben, hier nur selten sind, doch für die Schule eine Bearbeitung dem unveränderten Neuen Testament vorzuziehen ist. Sonst ist man genötigt, manches Wertvolle zu überschlagen. Ich sehe wenigstens nicht ein, wie man Matth. 1, 18. 19. 25 oder Luc. 1, 31. 36. 41. 44 in einer O III behandeln soll, ohne dafs alle die Schwierigkeiten eintreten, die eben zu dem Verlangen nach Biblischen Lesebüchern geführt haben.

Erscheint hiernach eine Bearbeitung auch des Neuen Testaments notwendig, so mufs ich sagen, dafs dieses nach meiner Ansicht in der Ausgabe von Schäfer nicht zweckmäfsig gestaltet ist. Ich führte oben die Stelle über die Evangelien aus den Vor-

[1]) B bedeutet das Bremer, V das Voelkersche Lesebuch, D die Durchgesehene Ausgabe der Lutherbibel. Vergl. über die letztere meine Besprechung in den Jahrb. f. Phil. u. Päd., 2. Abteilung, 1893, S 129—144.

bemerkungen an. Nun wird ja das Evangelium Johannis im Zusammenhange wohl meist erst in Prima gelesen. Es fehlen aber bei Schäfer doch auch Stellen, die für die mittleren Klassen kaum entbehrlich sind, so 1, 4—13. 3, 22—36. 5, 20—23. Aber ich meine überhaupt, dafs bei der Wichtigkeit, die die Evangelien für das Christentum haben, bei diesen nur möglichst wenig Kürzungen stattfinden dürfen und nur das weggelassen werden darf, was geradezu geeignet ist beim Unterricht Schaden zu stiften. Wie soll man es billigen, wenn in einer Rede Jesu c. 15 die Verse 7. 18. 21—25 weggelassen werden. Nach der Meinung des Verfassers gehören sie doch mit zum Gedankengang, und durch ihre Weglassung wird die Verständlichkeit der Rede nicht erhöht.

Dagegen kann man sich mit der Kürzung der Pfingstrede des Petrus und der des Stephanus in der Apostelgeschichte einverstanden erklären. Dagegen fehlt mit Unrecht 8, 16; in den Briefen Röm. 1, 13. 26—32, was nur zum Teil hätte umgestaltet werden sollen; 7, 9—11, das doch eng zum Zusammenhang gehört; 8, 3—5; 1. Kor. 3, 2; 4, 17. 18. 21. 7, 20—22; 2. Kor. 7, 5—7! Gal. 3, 2. 4, die doch eng zum Zusammenhang gehören; 3, 12; 4, 13—18. Müssen wir doch für die wenigen erzählenden Angaben, die die Briefe des Paulus enthalten, immer ganz besonders dankbar sein. In derselben Weise ist zu urteilen über die Auslassungen im 1. Thessalonicherbrief, bei dem z. B. c. 2 ganz fehlt. Im 1. Johannisbrief vermisse ich 1, 2. 2, 3—11. 13. 14. 3, 6. 9—12. 19—22. 4, 1, ohne den 2 unverständlich ist. 4, 4—6. Die Verfasser werden einwenden, dafs für die Klassen IV bis U II das von ihnen aus den Briefen Gebotene meist ausreichen werde. Dagegen ist zu sagen, dafs für diese Klassen im allgemeinen noch viel weniger genügen dürfte, meist nur ein paar Sprüche aus jedem Brief. Dann würde freilich ein Buch entstehen, das dem, was man heute allgemein von einem Biblischen Lesebuch verlangt, wenig entspräche, ein Buch etwa in der Weise des Biblischen Lesebuchs von Schulz und Klix (Berlin 1891, 30. Aufl.), das im ganzen Altes und Neues Testament auf 211 S. behandelt. Aber die Verfasser sind offenbar der Ansicht, dafs gelegentlich aus diesen Briefen doch etwas mehr herangezogen werden könnte. Dann aber hätten sie die Briefe unzerstückt bieten sollen, während sie sie jetzt fast ganz abdrucken und einige gleichfalls wichtige und gleichfalls zum Zusammenhang gehörige Stellen willkürlich weglassen. Der Brief an Philemon wird bis zur U II kaum je aufgeschlagen werden. Er könnte also vielleicht ganz fehlen. Aber welchen Sinn soll es haben, dieses schöne Denkmal der Apostelzeit, das uns in wenigen Zeilen so viel Belehrungen über die Zeitverhältnisse, über die Zustände der ersten Christenheit bietet und uns zugleich Blicke in das reiche Gemüt des Apostels Paulus thun läfst, fast ganz abzudrucken und nur die Verse 8, 9 und 20 wegzulassen. Das ist nicht Auswahl, sondern Verstümmelung.

Im Alten Testament vermisse ich 2. Mose 23, 5. 34. 35. Richter 2, 12; c. 5 ist das Lied der Debora zu stark gekürzt, ebenso 2. Sam. 7, 14—29 des Herrn Worte an David und dessen Gebet. Es fehlen im Gebet Salomos 1. Kön. 3 v. 6 und 8; ferner 5, 24—31; 10, 11. 12; 10, 27: Und der König machte, dafs des Silbers zu Jerusalem so viel war wie die Steine, und Cedernholz so viel wie die wilden Feigenbäume in den Gründen; 10, 28. 29; zu stark gekürzt ist c. 11. Es fehlt 12, 18. 17, 28 der Name Bethel, während es doch bedeutungsvoll ist, dafs die altheilige Stätte auch jetzt wieder Mittelpunkt der Verehrung ist und Schäfer Amos 5, 5 aufgenommen hat, wo es heifst: Bethel soll Beth-Aven werden; 2. Kön. 18, 4 die Erwähnung der ehernen Schlange 18, 16; 22, 49; 23, 10—13; 24, 16; 25 1 zum Teil.

Aus Hiob fehlt ein grofser Teil der berühmten psalmartigen Stellen, die die Allmacht Gottes schildern und die auf den Schüler vielleicht einen tiefern Eindruck machen werden als Auseinandersetzungen über den Gedankengang des ganzen Buchs, denen er doch nicht immer zu folgen vermag. So fehlt c. 28 fast ganz; 38, 22—40 ist zu kurz behandelt; c. 39 fehlt ganz. Mit der Behandlung der Psalmen kann man sich im allgemeinen einverstanden erklären. Ps. 50 hätte vollständig geboten werden sollen; 139, 17. 18 sollte nicht fehlen.

Bei den Propheten vermisse ich z. B. Jes. 40, 27. 49, 1—4, ohne das V. 5 unverständlich ist; 58, 1—7 (7: Brich dem Hungrigen dein Brot u. s. w.); Jer. 8, 21—9, 1; 18, 14. 18—20, wie überhaupt die Stellen, die von den persönlichen Schicksalen des Propheten Jeremias und der Aufnahme, die seine Reden beim Volke finden, handeln, zu kurz abgethan sind; c. 21—26 ist zu kurz behandelt. Wenn in U II nach den neuen Lehrplänen eine vertiefende Lektüre auch des A. T. eintreten soll, so werden neben den Psalmen doch gerade Hiob und die Propheten in Betracht kommen.

Im Gegensatz zu dieser Kürze wird aus jedem kanonischen biblischen Buch ein Stück geboten wie bei Voelker. Aber wenn das Hohe Lied, der Prophet Nahum, der Brief Judä dem erwachsenen Christen meist völlig unbekannt sind und sein dürfen, so können sie in einem Schulbuch doch sicher fehlen. Von den Apokryphen sind mit Recht nur Weisheit, Tobias, Sirach und Makkabäer berücksichtigt.

In meinem früheren Aufsatz 1894 S. 474 hatte ich es getadelt, dafs bei Voelker zum Zwecke der Kürzung öfters Stellen, die der Veranschaulichung und Ausmalung dienen, weggelassen oder die breiter dahinfliefsende Erzählung der Bibel nach Art einer Bibl. Geschichte kürzer zusammengezogen sei. Das ist bei Schäfer im allgemeinen nicht geschehen (über V siehe unten), doch begegnen immerhin einige Stellen der Art. So ist 1. Mose 29, 7—9. 39, 5. 2. Mose 34, 35 weggelassen, v. 33. 34 kurz zu-

sammengezogen. Es fehlt Richter 4, 3; 6, 4. 5, die anschauliche Schilderung des Nomadenvolkes der Midianiter; 1. Sam. 2, 12—17. 13, 19—22! Weiter entspricht es der Darstellung einer frühen Zeit, dafs Äufserungen, die sich wiederholen, in unverändertem und unverkürztem Wortlaut wiederkehren (1894 S. 474). Erst eine spätere Zeit findet das breit und langweilig. Solche Wiederholungen sind daher beizubehalten. 1. Kön. 12, 14 = 11 darf um so weniger fehlen, als erst im Munde des Rehabeam die scharfe Antwort, deren Schärfe der Erzähler eben durch die Wiederholung hervorheben will, das Unheil anrichtet.

Im Wortlaut schliefst sich das Lesebuch an die Durchgesehene Ausgabe an, die leider in den Händen unserer Schüler noch immer zu den Ausnahmen gehört. Geändert ist die Übersetzung z. B. Ps. 8, 2. Wie herrlich ist dein Name in allen Landen, wo man deinen Ruhm erhebt zum Himmel; 19, 5 ihre Rede an der Welt Enden, wo er der Sonne eine Hütte gemacht hat; Matth. 7, 29. Dagegen sind die unrichtigen Unterschriften des 1. Korinther-, des Galater- und des 1. Thessalonicherbriefs merkwürdigerweise beibehalten. HErr ist mit Unrecht aufgegeben.

Erläuterungen sind zuweilen in [ ] Klammern beigefügt, so 1. Mose 4, 16 Nod [Verbannung, Ausland, Elend]; Ap. 6, 1 Griechen [d. h. hier die griechisch redenden Judenchristen]. Parallelstellen werden in ausreichender Weise gegeben.

Auch in Bezug auf die Sprache folgt das Buch der Durchgesehenen Ausgabe, ohne jedoch deren altertümelnde Neigungen zu teilen, wie die gesunden Grundsätze, die in den Vorbemerkungen ausgesprochen sind, zeigen. So heifst es 1. Mose 1, 11 habe seinen Samen bei sich (D: ihm) selbst; 7, 9 Die Tiere gingen in den Kasten bei Paaren (D: Männlein und Weiblein); 18, 7 der Knecht (D: Knabe); 1. Sam. 14, 48 die sie bedrängten (D: zwackten); Matth. 11, 7 das der Wind hin und her weht (D: webt); Ap. 18, 21 durchaus (D: allerdinge); 19, 40 wir stehen in der Gefahr (D: Fahr). Oft wird ein erklärender Ausdruck nur in [ ] Klammern beigefügt, während er richtiger an die Stelle des veralteten Ausdrucks gesetzt worden wäre: Luc. 35, 10 darthun [aufwenden]; Joh. 21, 15 Simon Jona [Jonas Sohn]; Ap. 13, 15 Lektion [Vorlesung]. Veraltete Ausdrücke sind stehen geblieben z. B. 1. Mose 3, 22 Adam ist geworden als unser einer (BV: wie); Matth. 15, 2 die Aufsätze der Ältesten; Ap. 28, 2 Leutlein. Bei Subjektswechsel läfst Luther im Gegensatz zur heutigen Sprache das zweite Mal das Fürwort weg, z. B. 1. Mose 3, 5 so werden eure Augen aufgethan und werdet sein wie Gott. Das ist zuweilen geändert, so 3, 7; wenigstens in Klammern 1. Tim. 2, 4: dafs allen Menschen geholfen werde und [dafs alle] zur Erkenntnis der Wahrheit kommen; zuweilen ist es beibehalten: 1. Mose 3, 5; 6, 6.

Was die äufsere Beschaffenheit des Buches anlangt, so kann ich die Zerlegung in zwei Teile nicht billigen (s. o.).

Der Schüler soll im Gebrauch der ganzen Bibel geübt werden, dazu müssen beide Teile in einem Bande vereinigt sein. Dem Zweck der Teilung, der oben angegeben wurde, würde meines Erachtens besser entsprochen, wenn die Verfasser Ausgaben herstellen liefsen, die neben dem A. T. ihrer Bearbeitung das unveränderte N. T. enthielten. Dafs gespaltener Satz angewendet ist, kann man nur billigen. Kapitel- und Verszahlen stehen am Rande, die letzteren vollständig wie bei B. Überschriften stehen in richtiger Weise auch innerhalb eines Kapitels, so oft es nötig ist. So wird Matth. 8 dadurch in sechs Teile zerlegt. Doch sind sie in zu kleinem Druck gehalten. Zusammenfassende Überschriften gröfserer Abschnitte fehlen, wie sie V in zweckmäfsiger Weise enthält. Bei den Psalmen fehlen Überschriften leider gänzlich, ebenso in den Briefen sogar die Kapitelüberschriften, obgleich sie bei der Schwierigkeit des Inhalts hier ganz besonders notwendig sind und die Durchgesehene Ausgabe gerade in Bezug auf diese Schriften grofse Verbesserungen aufweist. Dagegen wären die dem Schüler so häufig unverständlichen Überschriften der Psalmen in der hebräischen Bibel hier richtiger weggeblieben (z. B. 69: Ein Psalm Davids, von den Rosen, vorzusingen), ebenso Sela. Der Parallelismus in den Psalmen ist nicht angedeutet. Sinnesabschnitte werden in allen Büchern durch Absätze im Druck hervorgehoben.

Von Beigaben erwähne ich die Namen der Könige beider Reiche, zwei Zeittafeln mit zusammen 31 Zahlen, Abbildungen der Stiftshütte und ihrer Gerätschaften, des Tempels und des ehernen Meeres, und eine Übersicht der Münzen, Mafse und Gewichte. Von Karten sind vorhanden 1) die Sinaihalbinsel mit Kanaan, 2) Jerusalem zur Zeit Jesu, Jerusalem und Umgebung; 3) Palästina; 4) die Reisen des Paulus. Sie stammen aus zwei verschiedenen Verlagsanstalten. 1 und 2 sind gut, 3 und 4 ziemlich mangelhaft ausgeführt.

Papier und Druck sind weniger gut als bei V und B. Der Einband ist gut. Im ganzen steht das Buch hinter V und B zurück. Lobend besprochen ist es von Marx in Frankfurt a. M. in der Zeitschr. für evang. Rel. VIII 3 S. 245—247, der es nur zu ausführlich findet.

2) Die zweite Auflage des Lesebuches von Voelker und Strack habe ich in dieser Zeitschrift 1894 S. 472 ff. besprochen. 1897 ist die sechste Auflage erschienen, die 647 S. gegen 623 der frühern aufweist, und zwar ist das A. T. von 288 auf 296 S., das N. T. von 287 auf 299 S. vermehrt. Ein Begleitschreiben wird von der Verlagshandlung umsonst versandt.

Aus der Vorrede der sechsten Auflage hebe ich Folgendes hervor: „Der auf die alttestamentliche Geschichte seit Mose bezügliche Lesestoff reichte für die Bedürfnisse der höheren Schulen

nicht aus und ist daher erheblich vermehrt worden. Die von der deutschen evangelischen Kirchenkonferenz 1896 in Eisenach festgesetzten Texte für alttestamentliche Lektionen sind vollständig aufgenommen worden. Die Einprägung des Inhalts ist durch Vermehrung der Überschriften und Gliederung in kleinere Abschnitte wesentlich erleichtert. Hierdurch, sowie durch die eben erwähnte Stoffvermehrung und das in den Beilagen Gebotene ist unsere Arbeit zugleich ein vollständiges Biblisches Geschichtsbuch geworden. Die in einigen Büchern (3.—5. Mose, Sam., Kön., Chron.) umgestellt gewesenen Abschnitte sind an ihre eigentliche Stelle gerückt worden. Für das Buch Hiob und die Sprüche ist dieselbe Druckeinrichtung wie für den Psalter zur Anwendung gebracht. Das Wort- und Sachregister ist erheblich erweitert, die Zahl der Karten vermehrt worden. Den Raum für diese Veränderungen und zahlreiche kleine Zusätze haben wir teilweise durch Tilgung von Entbehrlichem gewonnen. Beibehalten ist einspaltiger Satz und Angabe der Verszahlen, soweit nicht Ausnahmen begründet waren, nur von 5 zu 5".

Was das Buch selbst anlangt, so zeigt sich überall die bessernde Hand der Verfasser.

Von anstöfsigen Stellen ist stehen geblieben 1. Mose 9, 20 ff. (1894 S. 483); 25, 26 der Fersenhalter; 26, 7 Isaak giebt sein Weib für seine Schwester aus. Dagegen ist 2. Mose 1, 15 ff., 1. Sam. 18, 20 ff. jetzt zweckmäfsig umgestaltet.

In meiner früheren Besprechung hatte ich getadelt, dafs zuweilen Wichtiges fehle, namentlich Abschnitte, die geschichtlich von Bedeutung sind oder Orts- und Zeitverhältnisse anschaulich vor Augen führen und der Schilderung Farbe geben. Vieles von dem dort Erwähnten ist jetzt hinzugefügt, einiges vermisse ich noch immer, so Ruth 1, 19—21; 1. Kön. 9, 26. 10, 2; 2. Kön. 15, 20. 16, 7—10. 18, 8. 16. 23. 34; 24, 10. 14. 16; 25, 1. 2. Zu kurz behandelt ist nach meiner Ansicht Richt. 5 das Lied der Debora; 2. Sam. 1, 19 Davids Klage um Jonathan (etwas erweitert); 17, 24 fehlt der Name Bethel (s. o.). Im Hiob ist 28 erweitert, 38 zu kurz behandelt, 39 fehlt. Hesek. 33 ist jetzt hinzugefügt, Joel und Amos ausführlicher behandelt.

Von Stellen, die der Ausmalung dienen, vermisse ich 1. Mose 8, 8. 9, 15. 24, 27. 35; 41, 3, Richt. 4, 3. Dagegen ist 6, 5 jetzt verkürzt mitgeteilt; es hätte vollständig gegeben werden müssen. Die Breite und Ausführlichkeit der Erzählung, die ein wesentliches Stück der Darstellung des A. T. ausmacht, ist häufiger als früher gewahrt. Doch vermisse ich noch 1. Mose 24, 21; 1. Kön. 12, 14 (s. ferner unten).

Die Überschriften sind jetzt ausreichend häufig gesetzt, Hauptüberschriften fassen gröfsere Abschnitte zusammen. So lauten die Überschriften am Anfange der Bücher Mose: Das Alte Testament. A. Heilsgeschichte des Alten Bundes. I. Urgeschichte.

1. Die Schöpfung der Welt. (Das Sechstagewerk. Der siebente Tag.) 2. Paradies und Sündenfall. 3. Wachstum der Sünde. — Die Hauptüberschriften sind wie früher am Anfange des Buchs zu einer zweckmäfsigen Gesamtübersicht vereinigt.

Bei den Psalmen waren schon bisher die einzelnen Glieder des Verses durch einen kleinen Zwischenraum mit folgendem grofsen Anfangsbuchstaben getrennt. Diese für die Schule sehr nützliche Einrichtung ist jetzt auch auf Hiob und Psalter, ferner auf poetische Stellen der Geschichtsbücher wie 1. Mose 4, 24; 27, 27; 2. Sam. 1, 19 ff. ausgedehnt.

Von veralteten oder aus andern Gründen zu beseitigenden Sprachformen ist manches, was die früheren Auflagen enthielten, beseitigt. Beibehalten ist: 1. Mose 7, 9 Männlein und Weiblein, von Tieren gebraucht; 2. Kön. 5, 20 u. ö. Knabe statt Knecht, Diener; Matth. 10, 28 (Jac. 1, 6) ein Rohr, das der Wind hin und her webt; Joh. 8, 37 meine Rede fängt nicht unter euch.

Die Luthersche Wortstellung, bei der nach dem Subjekt meist sofort das Verbum folgt, ist im Gegensatz zur zweiten Auflage jetzt beibehalten. So lautet 1. Mose 24, 4: Sondern dafs du ziehest in mein Vaterland und zu meiner Freundschaft und nehmest meinem Sohne Isaak ein Weib.

Am Schlusse des Buches folgt wie bisher eine Synopsis der Leidenszeit S. 594—609, das Verzeichnis der biblischen Bücher, der Evangelien und Episteln sowie der alttestamentlichen Abschnitte für Sonn- und Festtage; 615—629 ein Verzeichnis der zu behandelnden biblischen Geschichten und der dazu gehörigen Sprüche, Lesestoffe, Liederverse und Katechismusstellen; 630 f. eine Zeittafel. Dabei sind bei den Königen Israels zu wenig Zahlen gegeben. Die Zahlen sind ja hier oft recht unsicher. Wer aber weifs, wie die Schüler der verschiedensten Klassen meist selbst über das Jahrhundert, in dem ein bekannter König wie etwa Hiskias gelebt hat, völlig im Unklaren sind, der wird einige, wenn auch unbestimmte, Angaben hier nicht vermissen wollen. Dagegen sind die Regierungsjahre von Thiglath Pileser, Sargon u. s. w. durchaus entbehrlich. Bei diesen Königen sind nur die Jahre von Bedeutung, in denen sie zum jüdischen Volk in Beziehung treten.

S. 632—646 enthalten ein Wort- und Sachregister, das eine Menge nützlicher Belehrungen über Bibelkunde, Geographie und Geschichte bietet. Dann folgt der Grundrifs der Stiftshütte und des Herodianischen Tempels nach Riehm; endlich vier Karten (früher drei): 1. Sinaihalbinsel, Gebiete der 12 Stämme, Palästina zur Zeit der Könige. 2. Palästina zur Zeit Christi, der See Genezareth. 3. Jerusalem, Jerusalem und Umgebung. 4. Reisen des Paulus. Eine Vermehrung der Karten war durchaus notwendig, nur ist zu bedauern, dafs die frühere Karte von Palästina,

die zwei Seiten einnahm und besser war als die jetzigen, weggefallen ist.

Soll ich auch hier mein Urteil zusammenfassen, so kann ich nur erklären, dafs das Buch seit der zweiten Auflage sehr gewonnen hat. Trotzdem halte ich es nach wie vor für weniger gut als das Bremer Lesebuch, da meiner Ansicht nach die grundsätzlichen Anschauungen der Verfasser nicht richtig sind. Das Voelkersche Buch erstrebt im Gegensatz zu dem Bremer absichtlich eine gewisse Unvollständigkeit, namentlich im A. T. „Der Schüler soll wissen oder doch ahnen, dafs in der Vollbibel noch viel Herrliches steht, und er soll wünschen dies später kennen zu lernen". (Vorrede zur sechsten Auflage.) Von den dadurch entstehenden Verkürzungen hebe ich hier nur eine Art hervor, dafs nämlich die Erzählung der geschichtlichen Bücher in der Weise einer Biblischen Geschichte kurz zusammengezogen wird. Im ersten Kapitel des Buches Ruth finden sich z. B. acht kürzere und fünf längere Auslassungen, die nur dem Zweck der Zusammenziehung dienen, darunter fehlen z. B. die Verse 19—21: Und da sie zu Bethlehem einkamen, erregte sich die ganze Stadt über sie und sprach: Ist das die Naemi? Sie aber sprach zu ihnen: Heifst mich nicht Naemi (die Fröhliche), sondern Mara (die Betrübte); denn der Allmächtige hat mich sehr betrübt. Voll zog ich aus, aber leer hat mich der Herr wieder heimgebracht (nach B). Durch solche Auslassungen wird aber die schlichte, anschauliche, ausführliche Redeweise der Bibel verwischt, und die Art der Erzählung, deren Einfalt und Schönheit wir mit den von uns gewählten Ausdrücken doch niemals hoffen können zu erreichen, ganz ohne Not geändert. Nun bestimmen aber die Verfasser ihr Buch wahrscheinlich auch für IV bis U II, wie es Schäfer thut und wie es sicherlich das Richtige ist[1]). Das sind aber die Klassen, in denen allein nach den Lehrplänen die Schüler mit dem A. T. in ausführlicher Weise beschäftigt werden, zuletzt in U II in abschliefsender Weise. In O II und I wird sich nur zuweilen Gelegenheit finden einen Psalm, eine Prophetenstelle oder gar einen geschichtlichen Abschnitt aufzuschlagen. Was also der Schüler bis zur U II im A. T. nicht gelesen hat, das wird ihm auf der Schule im allgemeinen nicht mehr begegnen. Deshalb mufs das A. T. abgesehen von den unvermeidlichen Auslassungen in möglichst reiner, vollständiger Weise geboten werden, wie es in dem Bremer Lesebuch geschieht. Die Kirchen- und Schulbehörden fürchten, dafs ein vollständigeres Buch die Bibel ver-

[1]) Auf der preufsischen Generalsynode 1894 erklärte der Vertreter des Oberkirchenrats, dafs in I und II die Vollbibel gebraucht werden solle. (S. meinen Aufsatz 1895 S. 392.) Jedoch bei der Beschaffenheit der Bücher, mit denen man die Untersekundaner beschäftigen wird (Propheten, Hiob, Psalmen, einzelnes aus den Geschichtsbüchern) halte ich eine bearbeitete Bibel auch in U II durchaus für notwendig.

drängen werde. Dem ist entgegenzuhalten, dafs die Behörde doch in der Lage ist ganz genau vorzuschreiben, in welchen Klassen die Vollbibel gebraucht werden müsse, so dafs von einem Verdrängen füglich keine Rede sein kann.

Das Buch von Voelker wird in der Zeitschr. für evang. Rel. VIII 3, 240—242 von Petri in Pforta lobend besprochen. Auf S. 242—245 äufsert er sich tadelnd über die Schritte, die gethan worden sind, um die Genehmigung zur Einführung des Bremer Lesebuchs in Preufsen zu erhalten. Das meiste von dem dort Gesagten hat bereits in Heft 4 S. 342 der Zeitschr. f. ev. R. eine Widerlegung gefunden. Hier möge nur noch ein Punkt erwähnt werden. Petri sagt, das Buch von Voelker sei von vornherein als Biblisches Lesebuch gearbeitet, das Bremer Buch dagegen als Schulbibel. So sei es zu tadeln, dafs man es, um seine Einführung zu ermöglichen, äufserlich zu einem Biblischen Lesebuch gemacht habe, in dem man seinen Titel änderte und ein paar Überschriften einschob. Darauf ist zu entgegnen, dafs die Worte Schulbibel und Biblisches Lesebuch heute im allgemeinen keine festen, scharf abgegrenzten Begriffe bezeichnen, wie das z. B. die Verhandlungen der Generalsynode von 1894 zeigen, dafs aber, wenn man von dem Sinn, den die Worte vor dem Erscheinen des Voelkerschen Buchs hatten, ausgeht, auch dieses unzweifelhaft den Titel Schulbibel hätte erhalten müssen. Vor 1890 verstand man unter Bibl. Lesebüchern dünne Bücher nach Art einer Bibl. Geschichte, wie das oben erwähnte von Schulz und Klix mit 211 S., und Voigt nannte sein 1876 in zweiter Auflage erschienenes Buch, das 281 S. umfafste, bereits eine Schulbibel. Es entsprach weder dem bisherigen Sprachgebrauch noch dem Sinn, den die beiden Titel vorurteilslos betrachtet offenbar haben, wenn Voelker sein ziemlich umfangreiches Werk als Bibl. Lesebuch bezeichnete. Er wählte diese Bezeichnung sicherlich hauptsächlich im Gegensatz zu der kurz vorher von ihm herausgegebenen Schulbibel, die 800 + 375 S. umfafste. Nun wurde von seiten der preufsischen Behörden erklärt, dafs sie ein Buch, das den Namen Schulbibel führe, nie zur Einführung zulassen würden. Man nahm aus verschiedenen Gründen an dem Worte Schulbibel Anstofs, während umgekehrt die Lehrerwelt bisher ohne besondere Absicht gerade dieses Wort, schon wegen seiner Kürze, mit Vorliebe gebraucht hatte. Die Herausgeber des Bremer Buchs, das im allgemeinen in Umfang und Anlage dem Voelkerschen doch sehr ähnlich ist, änderten deshalb seinen Titel, um der Behörde entgegenzukommen. Dafs im übrigen die vorgenommenen Änderungen nur gering sind, kann niemandem entgehen, der das Buch in beiden Ausgaben zur Hand nimmt.

Ohlau. Alfred Bähnisch.

Fr. Polack, Philipp Melanchthon, Deutschlands Lehrer und Luthers Freund und Mithelfer. Wittenberg 1896, R. Herrosés Verlag (H. Herrosé). 107 S. 8. Preis 0,50 M.

Aus Anlafs der Feier des 400sten Geburtstages Philipp Melanchthons am 16. Februar 1897 sind neben wissenschaftlichen Arbeiten über den Reformator auch populäre Darstellungen seines Lebens und Wirkens erschienen, zu denen auch die oben genannte gehört. Auf 107 Seiten bietet sie den weiteren evangelischen Volkskreisen ein anziehendes, lebendig geschildertes Bild des Mannes, der neben Luther das Beste für die Begründung der protestantischen Kirche gethan hat. P. macht uns im Beginn seiner Schrift zuerst mit M.s Vaterstadt Bretten in der Pfalz und mit seinem Elternhause bekannt. M. war der Sohn des kurfürstlichen Waffenschmieds Georg Schwarzerd, wie P. den Namen schreibt; jedoch sei hier sogleich bemerkt, dafs der Name Schwarzert, d. h. mit einem Schlufs-t, zu schreiben ist, wie die analogen Namensformen: Schmückert, Grauert, Helfert, u. a. Die Schreibweise mit einem Schlufs-d hat zu der irrigen Ableitung des Namens von schwarz und Erde und dadurch zu der unzutreffenden Gräcisierung in Melanchthon geführt. Eingehend schildert sodann P. den Bildungsgang M.'s, die Frühreife seines wissenschaftlichen Talentes, die Förderung desselben durch tüchtige Lehrer in Bretten und in Pforzheim und endlich den Einflufs, welchen sein Grofsoheim, der Humanist Johann Reuchlin, auf den jungen M. ausübte. In diesem Abschnitte führt der Verf. mehrfach frei erfundene Gespräche der Personen an, die zwar an sich der Situation angemessen sind, aber der Schrift den Charakter von Wahrheit und Dichtung geben, und das eigentlich unnötigerweise, denn sie beruht sonst auf wissenschaftlicher Grundlage. In der Schilderung der humanistischen Bestrebungen und der gelehrten Kreise, denen M. sich anschlofs, ist S. 14 die Bemerkung unklar, dafs Georg Simler in Pforzheim seinen Freund Reuchlin bewogen habe, „das Neue Testament in neuer griechischer Übersetzung (?) herauszugeben". — Nach Beendigung seiner Studien in Heidelberg und Tübingen trat M. am letzteren Orte als Universitätslehrer auf, gelangte aber zu keiner gedeihlichen Wirksamkeit. In dem Streite Reuchlins mit den Dunkelmännern nahm er für jenen, in dem von Luther entfachten Thesenstreite für den Reformator Partei, während die älteren Tübinger Professoren auf der anderen Seite standen, so dafs zwischen M. und ihnen jede Harmonie fehlte. Er sehnte sich von Tübingen hinweg und nahm daher freudig 1518 einen Ruf an die Wittenberger Universität an. Am 29. August 1518 eröffnete er hier seine Vorlesungen mit einer Rede über die Verbesserung des Jugendunterrichts. P. hat treffend den mächtigen Eindruck geschildert, den M. damit auf seine Zuhörer machte, aber den Inhalt der Rede nicht mitgeteilt. Sie war jedoch eine bedeutsame Programm-Rede;

denn M. entwickelte darin neue, bahnbrechende pädagogische und didaktische Grundsätze, für deren Verwirklichung er später mit solchem Eifer eingetreten ist, dafs er den Ehrennamen des Praeceptor Germaniae erhielt. Sein sonstiges Leben und Wirken in Wittenberg ist so eng mit der Reformation verwachsen, dafs, wer jenes erzählen will, die Hauptereignisse dieser erörtern mufs. P. hat diese Aufgabe erfüllt, indem er den Verlauf der reformatorischen Bewegung mit besonderer Hervorhebung der Wirksamkeit M.s darstellte. Jedoch beruht es auf einem Versehen, wenn es S. 70 heifst, M. habe die Apologie der Confessio August. 1530 auf der Rückreise von Augsburg nach Wittenberg geschrieben. Sie ist vielmehr noch in Augsburg von ihm verfafst worden und war im September 1530 schon fertig gestellt. Mit der Schilderung von M.s reformatorischer Thätigkeit hat sich P. jedoch nicht begnügt, sondern ihn auch in seinem Wesen und Wirken als Mensch, Gatte, Familienvater und Gelehrter gezeichnet. Von Natur zur Milde und Versöhnlichkeit geneigt, suchte M. gern bestehende Gegensätze auszugleichen. Dieser Charakterzug aber wurde auch der Grund zu den Mifshelligkeiten, welche seine letzten Lebensjahre trübten. Als er zwischen den Lehren der Protestanten und Reformierten zu vermitteln suchte, zog er sich den Hafs der Lutheraner zu, welche ihm den Aufenthalt in Wittenberg verbitterten, so dafs er schon an seine Heimkehr nach Süddeutschland dachte. Über diese unerquicklichen Verhältnisse ist P. mit kurzen Andeutungen hinweggegangen. — Im grofsen und ganzen erfüllt seine auch mit zahlreichen Illustrationen ausgestattete Schrift die Aufgabe eines Volksbuches, das auch für Schülerkreise empfohlen werden kann.

Berlin. J. Heidemann.

---

1) J. W. Nagl und J. Zeidler, Deutsch-österreichische Litteraturgeschichte. Wien 1897, C. Fromme. 1. Lieferung. 48 S. 1 M.

In diesem Werke, das in 14 Lieferungen zu je 1 Mark erscheint, wird zum ersten Mal der Versuch gemacht, nach einheitlichem Plane die deutsche Litteratur der österreichisch-ungarischen Monarchie als ein Ganzes und in ihrem Verhältnis zur grofsen gemeindeutschen Litteratur in den verschiedenen Perioden ihrer Entwicklung darzustellen. Da die eigentümlichen Verhältnisse, unter denen sich die Länder jener Monarchie zu einem selbständigen Staatswesen entwickelten, der Volksseele der Deutschen in Österreich eigentümliche Charakterzüge aufprägten, die auch in ihren Litteraturprodukten Ausdruck fanden, so sollen die Bedingungen, unter denen die deutsche Dichtung Österreichs entstanden ist, dargelegt werden, weil nur dann eine gerechte Beurteilung und richtige Einfügung in den Bau der gemeindeutschen Litteratur möglich ist, und auf das Bodenständige, auf die volks- und mundartliche Dichtung besondere Rücksicht genommen werden.

Niemand wird die Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens verkennen, die teils in dem Mangel an Vorarbeiten für einzelne Teile desselben, teils in den eigentümlichen Bedingungen liegen, unter denen sich die Litteratur in den einzelnen Ländern entwickelt hat. In richtiger Würdigung dieser Schwierigkeiten haben sich die Herausgeber, die beide selbst schon durch litterarische Forschungen sich bekannt gemacht haben, mit einer Anzahl von Fachgenossen zur Bewältigung dieser Aufgabe verbunden. Das Werk soll auf ernste, wissenschaftliche Arbeit gegründet, aber allgemein verständlich gehalten sein, die Hauptzüge der Entwicklung durch Vorführung der hervorragendsten Geister und der typischen Erscheinungen zum Bewufstsein bringen, ohne durch Häufung von gelehrtem Ballast zu ermüden. 200 Abbildungen im Text, 15 Tafeln in Farbendruck und Holzschnitt und 10 Facsimilebeilagen sollen das Buch erläutern. Doch wird von den Herausgebern besonders betont, dafs der Hauptwert in der Darstellung liegen soll.

Die erste Lieferung behandelt die Kolonisation in Österreich-Ungarn. Die Verfasser widmeten dieser eine breitere Darstellung, um den Nachweis zu liefern, dafs das deutsche Element in Österreich-Ungarn eine genügend starke Unterlage für eine deutschösterreichische Litteratur bilde. Besonders der mit der Vorgeschichte der einzelnen Länder weniger vertraute Reichsdeutsche erfährt hier gewifs viel Neues. Beigegeben sind drei bildliche Beilagen: eine buntfarbige Freske aus dem Schlosse Runkelstein in Tirol, eine Seite aus der Handschrift einer Jesuitenkomödie, ein Grillparzerbildnis. Die in den Text eingefügten Abbildungen zeigen Bauernhaustypen, Runennamen, Bibelcitate, eine Seite aus drei Originalaufzeichnungen Josephs II. über seine zweite ungarische Reise.

Die Ausstattung in Papier und Druck ist tadellos.

2) W. Fielitz, Briefwechsel zwischen Schiller und Lotte. 1. Bd. Stuttgart o. J., J. G. Cotta. 300 S. 8. geb. 1 M.

Vortrefflich hat der um die Schillerforschung verdiente Herausgeber im Vorwort S. 6ff. die Bedeutung dieses Briefwechsels dargelegt und dort zugleich begründet, warum er auch die Korrespondenz Schillers mit Karoline von Lengefeld und mit der braven chère mère Charlottens und Karolinens aufgenommen hat. Im übrigen soll das Werk in drei Bänden den eben genannten Briefwechsel Schillers, besonders aber den mit seiner Braut und Gattin vollständig und sorgfältig getreu auf Grund der Handschriften und der besten Drucke bringen und besondere Sorgfalt auf die Datierung und Erklärung verwendet werden.

Der erste Band enthält den Briefwechsel bis zur Verlobung Schillers, also bis in den August 1789. Eine Einleitung schildert Lottens Leben bis zu ihrem Zusammentreffen mit Schiller. Die Ausstattung ist die bekannte der Cottaschen Bibliothek der Welt litteratur. Ein Bildnis Lottens ist dem Bande beigegeben.

3) G. Kettner, Schillers dramatischer Nachlafs. 2. Band. Weimar 1895, H. Böhlau. XII u. 308 S. 8. 6 M.

Gegenüber der Willkür, mit der Goedeke in seiner grofsen Schillerausgabe mit der Redaktion des dramatischen Nachlasses Schillers verfuhr, und der Lückenhaftigkeit dieser Redaktion liefert Kettner hier auf Grund seiner Studien des handschriftlichen im Weimarischen Schillerarchiv befindlichen Materials eine neue Zusammenstellung der dramatischen Meditationen, Skizzen und Entwürfe Schillers und hat so eine neue und sichere Grundlage geschaffen für die Einreihung der einzelnen Blätter, Bogen und Hefte, sowie für die Untersuchung der Entstehung der dramatischen Pläne, für die Erschliefsung der von Schiller benötigten Quellen, für die Erkenntnis der Art seines Schaffens. Macht auch Kettner keinen Anspruch darauf, alle die zahlreichen Rätsel und Fragen, die hier auf Schritt und Tritt sich geltend machen, schon alle gelöst zu haben, so hat er doch die Forschung auf diesem Gebiet durch seine Arbeit bedeutend gefördert; vor allem gestattet sie auch interessante Einblicke in das Schaffen des Dichters und ist geeignet, manches Vorurteil gegen Schillers dichterische Individualität zu zerstören. Während der erste Band sich mit dem Demetrius befafste, enthält der vorliegende zweite Band den übrigen dramatischen Nachlafs.

4) J. Burggraf, Schillers Frauengestalten. Stuttgart 1897, C. Krabbe XII u. 490 S. 8. geb. 6 M.

Während die Frauengestalten aus Goethes Leben und Dichtungen schon wiederholt, erst neulich durch Lewes dargestellt wurden, haben die Frauengestalten in Schillers Leben und Dichtungen noch keine zusammenhängende schriftliche Behandlung gefunden. Diese Lücke in der sonst so reichen Schillerlitteratur sucht das vorliegende Buch auszufüllen. Der Verfasser läfst das an Kämpfen und Erfolgen so reiche Leben des Dichters an unserem Auge vorüberziehen unter steter Berücksichtigung der Frage, von welcher Bedeutung das weibliche Element für sein Denken und Dichten gewesen ist. Eine grofse Anzahl von Frauengestalten begegnet uns auf diesem Weg, in der Mehrheit Frauen von reichem und tiefem Gehalt, so besonders die Mutter, die älteste Schwester, die Gattin Schillers, seine Schwägerin Karoline, Frau von Kalb, die beiden letzteren auch noch von grofsem psychologischen Interesse. Besonders gelungen ist Schillers Mutter in ihrer unermüdlichen Arbeitsamkeit und rastlosen Energie gezeichnet; in der Auffassung und Beurteilung von Charlotte von Kalb tritt der Verfasser vielfach in Gegensatz zu den Auffassungen Stahrs und Palleskes; auch in der Beurteilung der übrigen Frauencharaktere, so besonders in der Darstellung der Beziehungen Schillers zu seiner Schwägerin zeigt sich des Verfassers eigenes Urteil. Mit der Zeichnung der Frauen, die Schiller auf seinem Lebensweg begegneten, verbindet der Verfasser die Schilderung

derjenigen weiblichen Charaktere, die er in seinen Dichtungen, seinen Dramen und Romanzen geschaffen hat. Im Gegensatz zu Stahrs Behauptung, dafs Schiller niemals in die Tiefen des weiblichen Wesens gedrungen sei, und zu der allgemein verbreiteten Meinung, dafs keine seiner poetischen Frauengestalten in einem engeren Zusammenhange mit den Frauen stehe, die ihm im Leben näher traten, führt Burggraf den Nachweis, dafs zwischen den Frauen seines Umgangs und denen seiner Dichtungen ein unverkennbarer Zusammenhang besteht, dafs das weibliche Geschlecht nicht blofs, wie er am 24. Juli 1789 an die Schwestern von Lengefeld schrieb, zu seiner Glückseligkeit so viel beigetragen hat, sondern dafs es auch einen wesentlichen Anteil an dem hat, was Schiller als Dichter geworden ist, dafs seine dichterischen Frauengestalten aus der tiefsten Seele ihres Geschlechtes heraus gebildet sind, dafs aber in ihrer ganzen Erscheinung etwas Ernstes, Machtvolles, Heroisches liegt, ohne dafs sie damit aus der Sphäre der Weiblichkeit heraustreten.

Das auf gründlichen Studien beruhende und mit psychologischem Verständnis geschriebene Buch bedeutet eine wirkliche Bereicherung der Schillerlitteratur.

Die Ausstattung und der Einband ist geradezu prächtig zu nennen.

5) C. Busse, Neuere deutsche Lyrik. Halle a. S. o. J., Otto Hendel. 471 S. 8. geb. 2 M.

Das Buch bietet eine Auswahl des Besten aus der neueren Lyrik, mit Ausschlufs Lenaus, Heines, Chamissos, Uhlands, Eichendorffs u. a., deren schönste Dichtungen bereits Gemeingut des deutschen Volkes geworden sind, ferner mit Ausschlufs der meisten derjenigen Dichter, deren Leben und Wirken sich nicht über 1850 hinaus erstreckte. Dagegen treten die neueren Lyriker vollzählig auf, auch die bedeutenderen Talente der jüngstdeutschen Schule. Die Anordnung der Dichter richtete sich nach ihrem Geburtsjahr. Kurze biographische Notizen leiten die Gedichte jedes Dichters ein. Ein Inhaltsverzeichnis führt die Dichter in alphabetischer Reihenfolge und ein zweites in eben solcher Reihenfolge die Liederanfänge auf. Eine ziemlich umfangreiche, auf selbständigen Studien beruhende Einleitung zieht auch die Lyrik der ersten Hälfte des Jahrhunderts in den Kreis der Betrachtung, da, wer die der zweiten Hälfte verstehen will, bei ihren Wurzeln anfangen mufs, und giebt so ein sehr anschauliches Bild von den litterarischen Strömungen, insbesondere von der Entwicklung der deutschen Lyrik dieses Jahrhunderts. Die Sammlung, von einem Manne veranstaltet, der selbst zu den bedeutendsten Lyrikern der Neuzeit zählt, wird nicht verfehlen, sich viele Freunde zu erwerben. Die Ausstattung des Buches ist schön.

6) **Fichtes Reden an die deutsche Nation**, herausgegeben von Th. Voigt. Zweite Auflage. Langensalza 1896, Hermann Beyer. 288 S. 8. 2,50 M.

Mit Recht bezeichnet der Herausgeber diese Reden als ein bleibendes Denkmal für den Mut, die Vaterlandsliebe und die ideale Gesinnung eines charaktervollen Mannes, der in Zeiten schwerer Not, weit entfernt von stummer Resignation und unbekümmert um persönliche Gefahren, mit männlichem Worte der drohenden Erschlaffung entgegenwirkte, die Gemüter erhob durch Erinnerung an eine ruhmvolle Vergangenheit und an die alte nationale Denk- und Sinnesweise und die Zeitgenossen ermahnte, nicht blofs an zeitlichen Gütern zu hängen, sondern den Blick zu den höheren Gütern emporzurichten, die zu verwirklichen Staat und Volk bestimmt seien und die zu befördern auf dem Wege einer besseren Erziehung in der Macht des Einzelnen liege. Mit Rücksicht auf die hohe Bedeutung, welche diese Reden für eine kräftige Anregung der Vaterlandsliebe haben, hat sie erst jüngst wieder G. Wendt in seinem Buch über den deutschen Unterricht (S. 57) für die Lektüre in den oberen Klassen der höheren Schulen empfohlen, und zu diesem Zwecke eignet sich diese Ausgabe, ein Band der unter der Leitung Manns erscheinenden Bibliothek pädagogischer Klassiker, ganz besonders. Anmerkungen unter dem Text geben sachliche Erläuterungen oder ziehen wichtige Stellen aus anderen Schriften Fichtes zur Erläuterung bei oder verweisen auf die inhaltreiche Einleitung, die ein Bild von dem äufseren Leben und dem Entwicklungsgange Fichtes entrollt und eine eingehende Würdigung der „Reden an die deutsche Nation“ enthält.

Freiburg i. B. L. Zürn.

H. **Wehner, Deutsche Interpunktionslehre** für die Hand der Schüler und zum Selbstunterricht. Salzungen 1896, L. Scheermessers Hofbuchhandlung. 2 u. 40 S. 8. 0,40 M.

Ein lediglich die Interpunktion behandelndes Schulbuch auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts erscheinen zu sehen, gehört zu den verhältnismäfsig seltenen Vorkommnissen. Im ganzen sind wir daran gewöhnt, dafs am Schlusse der grammatischen Lehrbücher auch der Interpunktion ein Kapitel gewidmet wird. Der Verfasser hält dies nicht für ausreichend, da hierbei die grofse Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nicht in das rechte Licht gerückt werde und die in der Praxis übliche Zeichensetzung selbst in wichtigen Fällen unberücksichtigt bleibe. Er will daher in seiner Zusammenstellung die nötigen Ergänzungen liefern. Freilich sollen nicht etwa die einzelnen Regeln paragraphen- oder nummernweise durchgesprochen werden, sondern es sollen die Schüler sie unter Anleitung des Lehrers im Anschlufs an die Grammatik finden, für die der Verfasser ihnen also offenbar einen

besondern, die Interpunktion nicht enthaltenden Abrifs in die Hand zu geben gewillt ist. In den mittleren Klassen mag dann umgekehrt, so meint der Verfasser, eine Wiederholung der Grammatik an der Hand der Interpunktionslehre ins Auge gefafst werden. Vornehmlich aber hat er sein Büchlein für die Fachgenossen bestimmt; er will an seinem Teile dazu beitragen, dafs die so häufig gehörte Klage verschwinde, selbst in den oberen Klassen höherer Lehranstalten lasse die äufsere Form der schriftlichen Übungen im Deutschen zu wünschen übrig.

Das Mafs der Stiefmütterlichkeit, mit der nach Meinung des Verfassers in den grammatischen Lehrbüchern die Interpunktion behandelt wird, soll hier nicht zum Gegenstande der Untersuchung gemacht werden, ebensowenig die Frage, ob es gut ist, dafs da, wo ihr ein wärmeres Herz entgegenschlägt, die neueren Werke, wie der Verfasser anmerkt, einfach auf die älteren zurückgehen. Er für seine Person weist auf Heyses deutsche Grammatik in der Bearbeitung von Lyon und auf Glödes deutsche Interpunktionslehre als seine besonderen Quellen hin. Was uns auf diese Weise in dem Büchlein vor Augen tritt, zeigt in Anlage und Ausführung so viel Eigenart, dafs man an ihm billigerweise nicht vorübergehen sollte.

Sehr hübsch ist S. 6 und S. 18 ff. der „Gedankenfortschritt" gekennzeichnet, der sich in den durch Punkt oder Semikolon von einander getrennten Sätzen findet, und wenn S. 13 das Kolon den beiden Pfeilern eines geöffneten Thores verglichen wird, durch das man in einen hinter ihm sich aufthuenden Garten blickt, so sehen wir, dafs der Verfasser sich nicht immer blofs im Tone trockener Unterweisung bewegt. Den Vorzügen des Schriftchens gegenüber möchte ich jedoch auch einige Bedenken aussprechen. Wenn z. B. S. 9 der Schüler sich einprägen soll, nach indirekten Fragen stehe kein Fragezeichen, so wäre 5 Zeilen zuvor das leicht irreführende Satzgefüge: „Willst Du mir sagen, wo Du gewesen bist?" vielleicht besser vermieden worden. Das Ausrufungszeichen steht, so heifst es S. 12, nach der Anrede „bei lebhafter Gemütsbewegung": mufs es dann wirklich hinter der Anrede im Eingange der Briefe stehen? F. Kern entscheidet sich hier mit Recht für die Zulässigkeit des Kommas. Zu der Regel S. 23, zwischen dem Artikel und dem dem Substantivum vorangehenden Attribute stehe kein Komma, werden u. a. gleich zuerst die Beispiele gegeben: „Sie befreiten unser liebes Vaterland — sie befreiten unser (von den Feinden) hart bedrängtes Vaterland"! In dem Satze S. 28: „Denn als sie erfuhr, dafs ihr Sohn die Flucht ergriffen hatte, verwünschte sie ihn" gehört das dem Nebensatze vorausgehende Bindewort nicht grammatisch, sondern höchstens logisch zum Hauptsatze, sonst müfste dieser eine andere Wortstellung haben. Mit Rücksicht darauf, dafs der Nebensatz den Wert eines Satzgliedes hat, aber natürlich kein solches ist,

müfste man die Regel überhaupt anders fassen; die invertierte Wortfolge zeigt, dafs die kausale Konjunktion dem ganzen Satzgefüge beizurechnen ist. Hinsichtlich des Satzes S. 29: „Niemand, glaubte Siegfried, trage Hafs gegen ihn" stehe ich auf einem andern Standpunkte als der Verfasser. Den umschliefsenden Satz einen Nebensatz zu nennen, verstöfst schon gegen die dem Schüler geläufige Regel, dafs in einem solchen das Verbum finitum am Ende steht. Es ist vielmehr ein konjunktivischer Hauptsatz, eine Thatsache, an der der Umstand nichts ändert, dafs man bei völliger Umgestaltung der Satzverbindung aus ihm einen Nebensatz machen könnte (vgl. meine Bemerkung in dieser Zeitschrift 1896 S. 766). Wenn man wollte, könnte man auch S. 30e in dem Satzgefüge: „Wenn er es gewufst hätte, so erklärten seine Freunde, würde er nicht hinübergegangen sein" aus dem eingeschobenen Hauptsatze einen Nebensatz machen, und doch führt ihn uns Webner mit Recht als solchen nicht vor. Zu grofse Nachsicht erblicke ich darin, wenn S. 31 das Komma vor „und" als zulässig bezeichnet wird, wo ein zweiter Nebensatz ohne unterordnendes Bindewort oder Relativpronomen dem ersten angeschlossen wird. In dem Beispiele: „Es trug sich zu, dafs er eines Abends müde war und ihn die Nacht überfiel" halte ich das Komma vor „und" für unerlaubt, da infolge Wegbleibens des zweiten „dafs" dem „und" kein vollständiger Satz folgt. Ebenda III 1 ist von der ihrem Substantiv folgenden Apposition die Rede. Dazu pafst nicht der Satz: „Andere Bienen gehen jetzt, im beginnenden Herbst, auf das Naschen aus". Soll hier das Adverb für ein Substantiv gelten, weil man ein solches mit Präposition dafür einsetzen könnte, so darf man auch bei dem Satze S. 34: „Sie brauchen nur über die Brücke zu gehen" in dem Infinitiv ein „satzähnliches Glied" anerkennen, was sich unschwer beweisen liefse. Ein Komma in direktem Widerspruch mit dem grammatischen Gebrauche (S. 37) würde ich Schülern nicht gern hingehen lassen. S. 40 § 9, 1 scheinen mir die in Klammern gesetzten eingeschobenen Sätze auch „beiläufig" gemachte „nähere Angaben" zu sein (vgl. Nr. 2).

Ob im Meiningenschen die Schreibung Ue, Oe (S. 4, 16, 19, 44) statt des für Preufsen gebotenen Ü, Ö amtlich angeordnet ist, weifs ich nicht: es würde auch dies in das Kapitel der „orthographischen Notstände" gehören.

Berlin. Paul Wetzel.

C. Weichardt, Pompeji vor der Zerstörung. Rekonstruktionen der Tempel und ihrer Umgebung, entworfen und ausgeführt von C. W. Das Werk enthält zwölf Foliotafeln nach Aquarellen in Lichtdruck, ferner einhundertundfünfzig Textillustrationen in Zinko- und Autotypie, darstellend kleinere Rekonstruktionen, Grundrisse, Ruinen und Einzel-

fundstücke der Tempel, sowie Kopfleisten und Schlufsvignetten. Kommissionsverlag von K. F. Köhler in Leipzig.

Das dem Pompejiforscher A. Mau in Rom gewidmete Werk ist als wertvoller Beitrag für die Kenntnis der alten Stadt, der wir so viele Aufschlüsse verdanken, zu bezeichnen. Wie der Herr Verf. in der Einführung mitteilt, waren die Blätter ursprünglich nicht begonnen, um veröffentlicht zu werden, sondern die Rekonstruktionen sind entstanden, um dem eigenen Bedürfnis nachzukommen, ein Produkt jahrelanger unfreiwilliger Mufse im Süden, wo der Verfasser Heilung für seine angegriffene Gesundheit suchte. Der Beifall, den er mit seinen auf gründlichsten litterarischen Forschungen und langjährigem Studium der Ruinen erwachsenen Rekonstruktionen in Fachkreisen fand, veranlafste ihn, mit seinen Tafeln an die Öffentlichkeit zu treten, in der Erwartung, dafs diese nicht nur bei den Archäologen und Architekten die gebührende Beachtung finden, sondern auch den Laien willkommen sein würden, insofern sie ihm helfen, einen Begriff zu gewinnen, wie einst die verschüttete Stadt aussah, ihm also eine schwierige Arbeit abnehmen, die ohne weitere Beihilfe zu lösen über die Kräfte des Einzelnen hinausgeht. Die Aufgabe, die dem Besucher der pompejanischen Ruinen gestellt wird, ist ja eine sehr schwere und umfassende; es gilt nicht blofs, aus den erhaltenen dürftigen Mauerresten sich die antiken öffentlichen Gebäude und Privathäuser in Gedanken wieder aufzubauen, sondern sie auch mit dem nicht mehr an Ort und Stelle vorhandenen Geräte wieder ausgeschmückt zu denken, das im Museo Nazionale zu Neapel aufbewahrt wird, kurz, man mufs das Museum sowohl als die Ruinen eingehend studiert haben, will man anders mehr als einen unzulänglichen, ja man kann sagen, störenden Eindruck davontragen. „Schon der Weg über das holprige antike Pflaster durch all die Strafsen und von einem Hause in das andere ist eine körperliche Strapaze, der nicht alle gewachsen sind. Dazu noch die Eindrücke, die am Anfang auf den noch frischen Besucher einstürmen, die greifbare und ergreifende Unmittelbarkeit antiken Lebens auf Schritt und Tritt, das erschütternde Bild einer jäh zerstörten Stadt mit ihren überall Lebensfreude atmenden heiteren Einrichtungen; die farbigen bildgeschmückten Wände, der weit geschwungene Halbkreis der zerfallenen Theater, die kühlen Bäder, der weite menschenleere Markt, die gestürzten Tempel und verödeten Postamente, das alte ehrwürdige Lavapflaster, auf welchem der Schritt hallt, die Gräberstrafse vor der Stadt, darüber dunkel thronend der Berg, der Zerstörer, dann im Westen das glänzende Meer und der Kranz des Hochgebirges nach Süden und Osten, alles das wirkt überwältigend am Anfang, dann ermüdend, endlich grauenerregend, so dafs die meisten Pompejibesucher froh sind, wenn sie die Stadt hinter sich haben und die Bettler vor dem Thor sie wieder in die moderne Welt ver-

setzen. Ein grofser Hunger stellt sich ein nach dem Besuche der Stadt, und mit einem Seufzer der Erleichterung setzt man sich zu Tisch, um sich zur weiteren Erledigung des Tagesprogrammes zu stärken, denn man mufs nachmittags noch das Kloster St. Martino in Neapel und abends den Posilipp mit der Hundsgrotte besuchen."

Man kann sagen, dafs es dem Herrn Verfasser gelungen ist, die Aufgabe, die er sich gestellt hat, mit grofser Kunst zu lösen; seine Rekonstruktionen sind wohl durchdacht, gut ausgeführt und sorgsam begründet, sie bringen auch dem Fachgelehrten vielfach Neues und werden nicht ermangeln, auch in weiteren Kreisen Interesse zu erwecken und zu finden. Der vorliegende Band beschränkt sich auf die Tempel und ihre Umgebung, die öffentlichen Gebäude und die Privathäuser hat sich der Verfasser für ein anderes Mal vorbehalten.

Im Interesse der Leser gebe ich eine kurze Inhaltsübersicht des im Buche Weichardts Gebotenen. Nach einer Einführung giebt er im ersten Kapitel das Allgemeine und die geschichtlichen Notizen über Pompeji. Man wird darin nichts Neues suchen, aber was er bietet, ist das Wesentliche, und dies wird geschickt erzählt, so dafs man dem Verfasser gern folgt; dazu kommt, dafs auch dieser Teil durch mehrfache Abbildungen (auch die Rekonstruktion des Vesuvs vor der Katastrophe wird versucht) erläutert wird. Das zweite Kapitel handelt davon, wie Pompeji in der Landschaft lag; es wird deutlich gezeigt, wie Pompeji auf einem in früheren Jahrhunderten entstandenen Lavastrom angelegt war; namentlich die Südseite der Stadt, zwischen der Porta Marina und dem Forum Triangolare, mit ihren drei- und vierstöckigen Häusern, ihren Terrassen und Gartenzimmern, ist in durchaus neuer Weise beleuchtet und erläutert. Das dritte Kapitel ist dem Forum Triangolare gewidmet; auch hier bietet der Verfasser Neues, er macht es wahrscheinlich, dafs an der Südostecke dieses Platzes eine Treppe nach unten führte, durch die Anschlufs an die vom Stabianerthor kommende Stadtmauer gewonnen wurde. Das folgende Kapitel handelt von dem griechischen Tempel auf dem Forum Triangolare. Auch hier hat der Herr Verfasser Neues gefunden; er giebt dem alten Tempel sieben Säulen auf der Schmalseite, eine Lösung, die nach den durch pompejanische Wandgemälde gelieferten Beweis gerade in Pompeji nicht auffallen darf; die ungerade Zahl der Säulen scheint dem Verfasser dadurch erklärt zu sein, dafs „schon bei Gründung des Tempels ein gröfserer Altar, das Grab eines Helden, oder ein Raum zum Schlachten der Tiere, oder ein Purgatorium vor der Treppe angelegt wurde, an dessen Stelle dann der jetzt vorhandene kleine Bau trat". Die Möglichkeit, dafs der kleine rätselhafte Bau vor der Treppe, dessen Bauzeit sicher erst viel später anzusetzen ist, an Stelle eines älteren Bauwerkes getreten ist,

kann natürlich nicht geleugnet werden, aber ein Beweis dafür ist bis jetzt nicht erbracht worden.

Im fünften Kapitel wird vom Tempel des Apollo und seinem Vorhof gehandelt. Dafs mit dem Apollotempel der früher als Venustempel bezeichnete Tempel am Forum gegenüber der Basilica gemeint ist, bedarf keiner besonderen Hervorhebung mehr; neu ist darin besonders die auf Sogliano zurückgehende Mitteilung, dafs jetzt im Museum von Neapel auch die Herme der Maja gefunden ist, die einst der noch in Pompeji an Ort und Stelle befindlichen Hermesfigur gegenüber aufgestellt war. Das sechste Kapitel, über antike und moderne Ausgrabungen in Pompeji, behandelt einen hochwichtigen, bis jetzt noch nirgends mit Nachdruck behandelten Punkt, nämlich in welcher Weise die antiken Pompejaner nach der Verschüttung ihrer Stadt sich durch die Lapilli- und Aschenmassen einen Weg gebahnt haben, um die Schätze an Skulpturwerken u. dergl. zu bergen. Dafs vieles kurz nach der Katastrophe gerettet worden ist, lehrt der Augenschein; die leeren, selbst der Marmorverkleidung beraubten Basen auf dem Forum Civile, der Umstand, dafs in den meisten Häusern nicht viel Kostbarkeiten und statuarischer Schmuck gefunden worden, während einzelne Häuser wieder einen grofsen Reichtum an derartigen Dingen erkennen lassen, führt bestimmt zu der Annahme, dafs planmäfsig schon im Altertum Nachforschungen angestellt worden sind, bei denen alles, was irgendwie erreichbar war, aus den Trümmern hervorgeholt worden ist. In Bezug auf die grofsen Gruppen ist die Vermutung Weichardts, dafs dies mit Hilfe von versenkten Holzschachten geschehen sei, durchaus wahrscheinlich; bei den Privathäusern ist es jedoch anders. Die neuesten Ausgrabungen nördlich von der Casa del Laberinto lassen erkennen, dafs die Lapilli nicht gleichmäfsig in den Strafsen und auf die Häuser niedergefallen sind, sondern dafs sie, von einem tarken Nordwestwind getragen, sich besonders auf der Ostseite der Strafsen anhäuften. Dort, bei den neuen 1897er Ausgrabungen, kann man deutlich erkennen, dafs die Lapillischicht auf der Ostseite ziemlich vier Meter hoch ist, nach Westen aber sich bis zur Höhe des Trottoirs senkt. Daraus geht weiter hervor, dafs die Ostseiten der Häuser fast völlig freilagen, höchstens durch eine Aschenschicht bedeckt waren. Man hat deshalb auch fast regelmäfsig von Osten her, wenn die verrammelte Thür den Eingang nicht gestattete, Löcher in die Wände geschlagen, um so in das Innere einzudringen und nach Möglichkeit Geld und Geldeswert zu retten.

Auch der Tempel des Jupiter und seine Umgebung wird in einem selbständigen, durch reiche Abbildungen gezierten Kapitel behandelt. Für die Rekonstruktion dieses Tempels will Herr Weichardt dem bekannten Altarrelief im Hause des Caecilius Iucundus durchaus keinen Einflufs gestatten, weil er überzeugt

ist, dafs darin nicht der Jupiter- sondern eher der Fortunatempel gemeint ist. Ich glaube nicht, dafs er mit dieser Ansicht durchdringen wird. Auch für die Annahme, dafs der Tempel eine hypäthrale Anlage gehabt habe, dürfte er wenige Anhänger gewinnen; nachdem Dörpfeld nachgewiesen hat, dafs die bekannte Pliniusstelle fälschlich auf den Parthenon bezogen war, ist man allgemein geneigt, überhaupt das Vorkommen von sogenannten Hypäthraltempeln abzulehnen, und wie mir scheint, mit vollem Recht. Der Beweis, den Curtius gegen Dörpfeld zu erbringen versuchte, ist durchaus nicht gelungen. Wenn die Thüren der Tempel geöffnet waren, dann kam so viel Licht in den Tempel hinein, dafs es für die Kultuszwecke völlig ausreichte. Dafs aber die Statue des Gottes auch vom äufsersten Ende des Marktplatzes her sichtbar war, konnte durchaus nicht verlangt werden, war auch für die Zwecke der Gottesverehrung nicht nötig.

Über den sogenannten Triumphbogen des Nero und das Relief im Hause des L. Caecilius Iucundus handelt das folgende Kapitel. Wie schon vorher angedeutet, kann sich Herr Weichardt nicht entschliefsen, in dem betreffenden Relief eine Andeutung des Jupitertempels zu sehen, sondern möchte darin lieber eine Hinweisung auf den benachbarten Fortunatempel erblicken. Die Möglichkeit kann man gern einräumen, aber da auch in diesem Falle grofse Abweichungen von dem wirklichen Plan des Tempels festzustellen wären, ist man um nichts gebessert, so dafs man doch gut thut, die Beziehung auf den Jupitertempel festzuhalten.

In den folgenden Kapiteln wird vom Tempel der Fortuna Augusta, vom Tempel des Vespasian, dem an der Ostseite des Forum gelegenen Tempel, der früher für den des Merkur, später für den des Genius des Augustus gehalten wurde, bis endlich Mau nachwies, dafs das Gebäude erst nach 63 n. Chr. gebaut und beim Erdbeben noch nicht vollendet war, ferner über den Isistempel und seinen Vorhof und den Tempel der drei Götter, der aus einer oskischen Inschrift als Tempel des Zeus Meilichios bekannt ist, in der Stabianerstrafse gelegen, gehandelt; zum Schlufs wird eine Übersetzung der beiden Briefe des jüngeren Plinius gegeben, in denen er den Vesuvausbruch und den Tod seines Oheims schildert.

Ich habe versuchen können, von dem Inhalt der Kapitel mit kurzen Worten eine Vorstellung zu geben; aber die Ausstattung mit Bildern, Vollbildern und in den Text eingefügten kleineren Abbildungen genauer zu schildern, ist hier auf dem mir zugemessenen Raum nicht möglich; es mufs genügen zu sagen, dafs die Rekonstruktionen einen vorzüglichen Eindruck machen, und dafs alle, auch die kleinen Abbildungen, mit der gröfsten Sorgfalt ausgeführt sind. Nur die antike Gewandung ist bei einzelnen der Staffagefiguren nicht völlig getroffen, darüber werden die meisten Betrachter des Werkes sich wohl leicht hinwegsetzen.

Noch sei hier bemerkt, dafs unter Fig. 65 die Unterschrift nicht ganz richtig ist; die dargestellte Guirlande entstammt nicht pompejanischer Wandmalerei, wie angegeben wird, sondern es ist ein Mosaik aus der Casa del Fauno. Auch das antike Schiff auf S. 87 mit den beiden rostra wird vor den Augen der Schiffskundigen kaum Gnade finden, ebensowenig der Aries in der Vignette auf S. 97. Dafs nämlich der römische Sturmbock nicht so hergerichtet sein kann, dafs er mit der Schnauze des Widderkopfes auf die Mauer stöfst, leuchtet ohne weiteres schon aus dem Namen des Instrumentes ein; wie der Widder selbst, mufs auch der Sturmbock mit der Stirn stofsen, nicht das Maul, sondern die Stirn mufs der am weitesten vorspringende Teil des Sturmbocks sein. Leider ist, bis jetzt wenigstens, kein derartiges Instrument im Original aufgefunden worden (bei der schnellen Oxydation, der das Eisen in der Erde unterliegt, ist die Hoffnung auch gering, dafs sich in Zukunft ein derartiges Belagerungswerkzeug noch findet), und aus antiken Nachbildungen läfst sich gleichfalls nichts entnehmen, aber die Sache scheint uns a priori so sicher, dafs Zweifel nicht berechtigt sind. Leider habe ich selbst im Guhl und Koner unter No. 1047 eine nicht richtige Abbildung des Aries stehen lassen.

Das Werk wird den Beifall, den es verdient, sicherlich finden; hoffentlich ist es dem Herrn Verf. möglich, recht bald mit dem zweiten Teile, der die öffentlichen Gebäude und die Privathäuser behandeln soll, an die Öffentlichkeit zu treten.

Berlin. Richard Engelmann.

H. J. Müller, Lateinische Schulgrammatik, vornehmlich zu Ostermanns lateinischen Übungsbüchern. Zweite Auflage. Leipzig 1897, B. G. Teubner. XII u. 329 S. gr. 8. geb. 2,60 M.

H. J. Müllers „Lateinische Schulgrammatik“, wie sie sich in ihrer zweiten Auflage nennt, war 1896 in demselben Verlag unter dem Titel „Grammatik zu Ostermanns Lateinischen Übungsbüchern“ erschienen. Dafs schon nach einjährigem Bestehen eine neue Auflage nötig wurde, spricht für die Brauchbarkeit und Beliebtheit des Buches. Wie der Rezensent der ersten Auflage in den Neuen Jahrbüchern (1896 II S. 340), so sage auch ich von der zweiten: Es ist ein gutes Buch, es ist ein wirklich gutes Buch. Die hier durchgeführte Beschränkung des Lehr- und Lernstoffes entspricht den Forderungen der neuen preufsischen Lehrpläne in hervorragender Weise. Die Thatsache, dafs diese Grammatik mit den zu ihr gehörenden und mit ihr zusammen ein einheitliches Unterrichtswerk bildenden Ostermannschen Übungsbüchern in Regeln und Wortschatz übereinstimmt, bietet einen so in die Augen springenden didaktischen Vorteil, dafs sich schon hieraus die weite Verbreitung des Buches erklärt. Es kann

aber auch gerade ebensogut wie alle übrigen Schulgrammatiken neben andern Übungsbüchern benutzt werden. Die Fassung des Titels ist daher mit vollem Recht geändert worden. Die in Besprechungen der ersten Auflage und in der sonstigen pädagogischen Litteratur niedergelegten Winke und Wünsche hat der Verfasser aufs gewissenhafteste erwogen. So ist beispielsweise bei den Regeln der oratio obliqua nach dem Vorschlag des Referenten in dieser Zeitschrift 1897 S. 482 die Teilung nach rhetorischen und wirklichen Fragen vorgenommen, wodurch dem Schüler die Sache wesentlich klarer wird. Die erste Auflage war aber bereits mit einer so völligen Beherrschung des Stoffes, mit einer so gründlichen Kenntnis der Forschungen auf dem Gebiete der lateinischen Grammatik und mit einer so tief gehenden praktischen Erfahrung gearbeitet, dafs diese zweite Auflage sich von der ersten nur wenig unterscheidet. Der Verfasser hat sicher daran recht gehandelt, dafs er den Änderungsvorschlägen nur im Falle vollster Überzeugung nachgegeben hat und abwarten will, zu welchen Änderungen sich in der Praxis ein Bedürfnis herausstellen werde. Doch ist die zweite Auflage um zwei Seiten gewachsen; hinzugefügt sind kurze Abschnitte über die Quantität der Endsilben und über logaödische Verse.

Alle Änderungen sind durchweg Verbesserungen. Von prinzipieller Bedeutung ist es, dafs durch Änderung an einzelnen Stellen, insbesondere einiger an sich völlig richtiger Ausdrücke der Terminologie (z. B. vgl. § 160), eine Übereinstimmung mit der griechischen Grammatik hergestellt ist. Es ist für unsere Zeit charakteristisch, dafs man an sich gesunde pädagogische Ideen auf die Spitze treibt und dadurch um ihren praktischen Wert bringt. Dahin gehört die Forderung, die griechische und lateinische, womöglich auch die französische und englische Grammatik nach derselben Schablone zu behandeln, eine Thorheit, bei der die Quintaner im Lateinischen, die Quartaner im Französischen und die Tertianer im Griechischen geschädigt würden. Von solchen Methodenstürmereien hält sich die Müllersche Grammatik in wohlthuender Weise fern. Wohl aber hat sie an geeigneter Stelle die Übereinstimmung mit der griechischen Grammatik soweit als möglich hergestellt. Diese zweite Auflage und P. Weifsenfels' soeben gleichfalls bei B. G. Teubner erschienene „Griechische Schulgrammatik in Anlehnung an H. J. Müllers Lateinische Schulgrammatik" (1897, wozu das griechische Übungsbuch aus der Feder von Weifsenfels bis spätestens Ostern 1898 vorliegen soll) bilden zusammen eine vortreffliche Parallelgrammatik der beiden alten Sprachen.

Gröfste Sauberkeit bis herab zu den Einzelheiten der Interpunktion oder der Flexion der grammatischen Kunstausdrücke, eine äufserst sorgfältige Behandlung der nach Inhalt und Form gut ausgewählten zahlreichen Beispiele, ein das Einprägen und

Repetieren der systematisch eingereihten Vokabeln fördernder Drucksatz und vor allem eine peinliche Genauigkeit und Zuverlässigkeit, durch die Müllers Buch sich vorteilhaft vor anderen Schulgrammatiken auszeichnet, sind auch für diese zweite Auflage charakteristisch. Das Buch wird unser Schullatein wieder in die alten und sicheren Bahnen zurückführen helfen, von denen es jetzt bei dem Haschen nach verbesserter Methode mehrfach abirrt.

Ein Buch, das den Anforderungen der neuen Lehrpläne in so hervorragender Weise entspricht, wie die H. J. Müllersche Schulgrammatik, ist sehr geeignet, auch aufserhalb des Gymnasiums Dienste zu leisten. Es wird seinen Weg sicher auch an die Realgymnasien finden; selbst zum Privatstudium ist es, nicht zum mindesten wegen der Klarheit und Einfachheit seiner Regeln und ganzen Anlage, geeignet. Wer nach H. J. Müllers Grammatik nicht Latein lernt, der mufs, wie der Rezensent in dieser Zeitschrift 1896 S. 354 richtig sagt, invita Minerva geboren sein.

Marburg i. H. Eduard Heydenreich.

---

1) Hermann Schmidts Elementarbuch der lateinischen Sprache für Sexta und Quinta. Elfte Auflage. Völlig neu bearbeitet von L. Schmidt und E. Lierse. Halle, Verlag von Hermann Gesenius. Erster Teil: Für Sexta. VI u. 163 S. 1893. 1,20 M. Zweiter Teil: Für Quinta. IV u. 219 S. 1894. 1,60 M.

Das vorliegende Unterrichtswerk ist, was den Aufbau des Ganzen und die Sorgfalt im einzelnen angeht, gleich vortrefflich; wo es im Gebrauch ist, wird es sich als ein Mittel erweisen, etwas Tüchtiges zu lernen. Dabei ist überall dasjenige entfernt, was den natürlichen Gang des Unterrichts belasten und hemmen würde, und so möchte ich beim Beginn dieser Besprechung als Haupteigenschaft des Buches hervorheben: es ist leicht.

Als ein Verdienst ist es anzusehen, dafs hier die Anfangsschwierigkeiten mit Einsicht abgewogen und geschickt verteilt sind, um das Einfachste davon an die Spitze zu stellen. Wenn wir mit der vollständigen Deklination beginnen und dabei anderswoher noch das hinzunehmen, was zur Bildung von Sätzen unentbehrlich ist, so wird der Knabe gleich nicht nur mit einer Masse von grammatischen Begriffen und Benennungen überschüttet, sondern, und das ist das Bedenklichere, er wird auch gezwungen, sich sofort in verhältnismäfsig schwierige syntaktische Verhältnisse hineinzuarbeiten. Und kaum hat die Einübung der Kasus begonnen — an eine sichere Handhabung ist noch nicht zu denken —, so folgt nach der 2. Deklination das Adjektivum, d. h. eine neue syntaktische Aufgabe, die Übereinstimmung des Adj. mit dem Subst., ehe die vorhergehende genügend gelöst ist.

Unser Buch begnügt sich auf den vier ersten Seiten mit dem Numerus und Genus der Substantiva und Adjektiva auf *us*, *a*, *um*,

und nachdem die leichtesten grammatischen Verhältnisse an einfachen Satzgebilden eingeübt sind, gehen wir zur Deklination mit dem Bewufstsein über, reinliche Arbeit zu liefern und nicht noch einen lästigen Rest unverarbeiteten Stoffes aus dem vorhergehenden Kapitel mitnehmen zu müssen.

Dieser Anfang hat 4 Abschnitte: I. Singularis. Das Genus der Substantiva stimmt in den beiden Sprachen überein. *deus* der Gott, ein Gott (+Gott?). II. Singularis. Das Genus der Substantiva ist in den beiden Sprachen verschieden. III. Pluralis. IV. Singularis und Pluralis.

So hat sich schon der Begründer des Werkes von der Alleinherrschaft der Redeteile so weit freigemacht, als dadurch der Lehrgang erschwert zu werden schien, und etwas Lebendiges, die Syntax, den Satz, an die Stelle gesetzt; aber er hatte nicht nötig, diesen Anfang, der ja ganz richtig in die Sache einführt und organisch zum Ganzen gehört, gleichsam entschuldigend „Vorübungen“ zu nennen, als ob es sich um etwas vielleicht Entbehrliches handle, und etwas poetisch (Vorrede zur 2. Auflage) als Zweck derselben zu bezeichnen, „den Anfänger, ehe er an die eigentliche Grammatik tritt, einigermafsen mit dem Stoffe der Sprache, deren Regeln er lernen soll, und namentlich mit jenem geschlechtlichen Grundtypus und gleichsam Grundaccorde der auf *us, a, um* ausgehenden Nomina bekannt zu machen“. Wer die Sache selbst nicht näher anzusehen Gelegenheit hat, könnte sich so von vorn herein leicht abgestofsen fühlen. Deshalb mache ich auf diese Äufserlichkeit aufmerksam und schlage vor: „A Vorübungen“ — „B Grammatischer Kursus“ zu entfernen und sogleich auf der ersten Seite § 1 zu zählen.

Im weitern Verlaufe bemerken wir dann ein rüstiges Vorwärtsstreben, wobei kein Schritt vergeblich, aber auch ebensowenig übereilt gemacht wird. Wenige Andeutungen mögen genügen. VI § 4 sind Masculina der ersten und Feminina der zweiten Deklination vereinigt. VI 5 ff. Dritte Deklination: a) Masculina, b) Feminina, c) Masculina und Feminina. Natürliches Geschlecht: *civis, hostis*, *soror, uxor.* Eigentliche Ausnahmen bleiben von Sexta fern. So wird überall Zusammengehöriges gesammelt[1]). — V § 1. Erste, zweite, vierte und fünfte Deklination. § 4 Städtenamen. § 10—14 Numeralia, Pronomina und 1. u. 2. Konjugation; nebenbei wird aber die Konstruktion des Acc. c. inf. an Verben vorbereitet, welche, wie lassen, heifsen, hören — *prohibeo* liefse sich noch hinzufügen — auch

[1]) Von Verbalformen begleiten die Deklinationen von der ersten und zweiten Konjugation die dritten Personen Ind. Praes. und Impf. Act. und *video.* Mir würde es hier zweckmäfsiger erscheinen, im Vokabular jedes Zeitwort nur einmal in einer Form, statt die einzelnen Formen fertig anzugeben, neben der ersten und zweiten Deklination aber dann den ganzen Indikativ der beiden Tempora einzuüben.

im Deutschen jene Konstruktion zeigen. In § 15 wird nun der Acc. c. inf. geübt, von § 16 an wiederholt. Ebenso wird die 3. Konjugation begleitet von den Partizipialkonstruktionen, Part. coni. und Abl. abs., und zwar geht wieder der eigentlichen Einübung eine sich mehr ans Deutsche anlehnende Vorbereitung voraus.

So haben wir reichliche Gelegenheit, diese Dinge wirklich zu verarbeiten und dem Schüler zu eigen zu machen, während diese Zugabe aus der Syntax des Verbums am Schlusse des Jahres wertlos ist und eine blofse Scheinarbeit bedeutet; anderseits wird auf diese Weise auch eine gründlichere Einübung der Formen erzielt, kurz, der Unterricht in V braucht sich nicht auf eine Nachlese und eine Wiederholung des in VI durchgenommenen Pensums zu beschränken.

Der Übersetzungsstoff bewegt sich durchaus in der sichtbaren Welt und ist vorwiegend aus dem Altertum genommen. Auch findet sich zum Zweck allseitiger Einübung und Befestigung der Sprachformen genügende Abwechselung in der Darstellung: neben der gewöhnlichen Erzählung in der dritten Person haben wir VI § 20 den Bericht eines Augenzeugen: „Der Triumph des Marius“; oder Zwiegespräche: VI § 22 „Priamus und Sinon“. V § 12: „Der schlimme Niemand“. Das vorhergehende Stück: „Die Gabe des Bacchus“ enthält die Blendung des Polyphem. — Je beschränkter die sprachlichen Mittel sind, über die wir verfügen, um so deutlicher tritt das Geschick der Verfasser hervor. VI § 16 „Der Knabe und die Nachtigall“. Die verarbeiteten Gedanken und Vorstellungen passen für das kindliche Gemüt, z. B. wenn die scheidende Nachtigall dem besorgt fragenden Knaben antwortet: *Revolabo et cantabo et alacriores hic habitabimus quam in terris longinquis, ubi homines impii vitae nostrae insidias parant et semper parabunt.* Sehen wir uns aber diesen Stoff von der sprachlichen Seite näher an, so gewinnen wir die Überzeugung, dafs mit Einzelsätzen die Verbalformen (die erste Konjugation hat eben begonnen) sich nicht leichter und besser würden einüben lassen. Der zusammenhängende Inhalt zwingt uns, das bereits erworbene Sprachgut festzuhalten und in seinem ganzen Umfang weiter zu pflegen. Entbehrlich sind Einzelsätze nicht; aber ich möchte darin doch einen Vorzug sehen, dafs sie, soweit sie in unserm Buche vorkommen, inhaltlich zusammengehörende Gruppen bilden.

Also im ganzen finde ich an dem Übersetzungsstoff nichts zu tadeln; denn er erfüllt seine nächste, seine Hauptbestimmung durchaus; dabei ist der Inhalt nie fade und langweilig, die Darstellung ist lebendig und dabei leicht, dem vorhandenen Mafs der Kräfte angepafst. Nirgends hat man das Gefühl, dafs dem Schüler etwas über seine Kräfte zugemutet werde; alles, was dargeboten wird, ist wirklich aus dem Unterricht hervorgewachsen

und bedarf daher keiner erborgten Stützen und verfrühten Notbehelfe.

Auch bei der Auswahl des Wortvorrats ist grofse Sorgfalt angewandt und wirklich das geleistet worden, was das Vorwort S. V verheifst: „Sämtliche Wörter des Vokabulars (aufser den Eigennamen) sind sicher und fest zu lernen, nicht nur die zur grammatischen Aufgabe gehörenden, sondern auch die gelegentlichen. Bei der Gestaltung der Lesestücke sind Ausdrücke, die nur dem gerade vorliegenden Zwecke dienen würden, möglichst vermieden worden".

Die deutschen Stücke sind mit grofsem Geschick aus dem lateinischen Text abgeleitet und erfordern keine neuen Vokabeln.

So ist das Buch von Schmidt-Lierse nach meiner Ansicht recht empfehlenswert und verdient weite Verbreitung. Ohne durch augenfällige Originalität sich hervorthun zu wollen, ohne irgendwie das preiszugeben, was von jeher im Unterricht als vernünftig gegolten hat, huldigt es durchaus dem Fortschritt im guten Sinne und löst auf eine sehr ansprechende Art die Frage nach dem Was und Wie des lateinischen Elementarunterrichtes. Für die folgenden Klassen ist es leichter, eine gröfsere Auswahl guter oder doch brauchbarer Übungsbücher zu finden, weil eben dort die Aufgabe einfacher, leichter ist. Daher brauchen wir es auch nicht zu bedauern, dafs nicht auch für IV u. III ein Übungsbuch von denselben Verfassern vorliegt. Denn auf das erste lateinische Lese- und Übungsbuch kommt es an; dieses hat einen wesentlichen Anteil am Gelingen des ganzen Sprachunterrichts.

2) F. Bleskes Elementarbuch der lateinischen Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts von Albert Müller. Elfte Auflage. Hannover u. Berlin 1897, Carl Meyer (Gustav Prior). VII u. 148 S. 8. 1,40 M.

Wenn, wie es hier geschieht, das Übungsbuch zugleich die Formenlehre enthält, so spart die Sexta zwei Drittel der gewöhnlichen Ausgabe für Lateinbücher. Ob es für den Unterricht vorteilhafter ist, von vorn herein Grammatik und Übungsbuch zu trennen, diese Frage ist meines Erachtens vielfach mit gröfserm Eifer umstritten worden, als sie es verdient.

Neben der neuesten Auflage des Buches liegt mir auch die zweite (1867) vor. Da sehen wir, dafs demselben von Anfang an sowohl wegen der selbständigen Anordnung und Verarbeitung des Stoffes als auch wegen seiner engen Fühlung mit der Sprachwissenschaft eine hervorragende Stelle unter den damals gebräuchlichen Schulbüchern gebührte. In diesen 30 Jahren wurde nach und nach das Grammatische vereinfacht, berichtigt; noch heute bewirkt der alte Übersetzungsstoff eine lebhafte, vielseitige Einübung der Formen. Die zusammenhängenden Stücke, haupt-

sächlich erst von der 8. Auflage ab allmählich hinzugekommen, sind an und für sich brauchbar. Aber der neue Übersetzungsstoff sollte nicht eine Zugabe zu dem Bestehenden sein, sondern eine Verwandlung von Grund aus bewirken, er sollte nicht nebenher am Wege gehen, sondern selbst die sichere Hauptstrafse bilden.

Wie leicht es ist, eine engbegrenzte grammatische Aufgabe zu lösen, ohne auf den Zusammenhang zu verzichten, sehen wir § 63, wo in 6 Zeilen mit nur geringen sprachlichen Mitteln von einem festen Zeitpunkte aus die vier Jahreszeiten betrachtet und zu einem anschaulichen Bilde vereinigt werden. Das ist ein in unserm Buche seltenes, aber musterhaftes Beispiel, wie der auseinanderbröckelnde Übersetzungsstoff entbehrlich gemacht werden könnte.

Grundsätzlich die Einzelsätze verbieten geht nicht an, vorausgesetzt, dafs die Nachteile und Gefahren, denen wir dabei ausgesetzt sind, glücklich vermieden werden. Das ist jedoch hier nicht der Fall, wenn wir nach den ansprechenden Überschriften im Inhaltsverzeichnis und zu den einzelnen Übersetzungsaufgaben wie: „Vom einfachen Satze", oder öfters (§§ 15—29): „Nominativ und Akkusativ" nachher enttäuscht bemerken müssen, dafs in der Hauptsache kein rechter Fortschritt gemacht wird; § 29 stehen eben solche Sätzchen wie am Anfang, regelmäfsig gebaut, Subjekt vorn, Objekt am Ende, so dafs der Schüler also in der Unterscheidung des Nominativ und Akkusativ noch nicht weit gefördert scheint, weil er fast nur darauf seine Aufmerksamkeit zu richten braucht, ob der Akk. auf *am*, *um* oder *em* auslautet. — S. 79 soll das Fut. exactum passivi geübt werden an den Sätzen: „Du wirst schon oft wegen deiner Trägheit von deinem Lehrer getadelt worden sein, mein Sohn! Du wirst schon oft wegen deiner Geschwätzigkeit von deiner Mutter getadelt worden sein, meine Tochter!" Das ist richtiges, nicht mifszuverstehendes Deutsch. Hier in der Vereinzelung ist ein solcher Satz nur als Vermutung über die V e r g a n g e n h e i t aufzufassen, also ein Futurum unmöglich. Ein Sekundaner würde es vielleicht mit *puto, videri* oder *haud scio an* versuchen. Es ist auffallend, dafs dieser Fehler sich alle Auflagen hindurch erhalten hat, während er aus dem zugehörigen lateinischen Stücke entfernt wurde.

Mit welcher Wortart sollen wir beginnen, mit dem Substantivum oder dem Verbum? Als man diese Frage aufwarf und versuchsweise das Verbum an die Spitze stellte, war das ein Fortschritt gegen früher. Heute verwerfen wir die ganze Frage. Der Satz, die stetige Entwicklung des Satzes regelt den Gang des Unterrichts. „Fleifsige Übungen im Konstruieren" heifst nicht blofs fertige Perioden im Schriftsteller entwirren, sondern von unten auf selbst das Aufbauen mitmachen zur Vorbereitung auf die künftige Schriftstellerlektüre. Im Satz ist nun das Nomen

allerdings die Hauptsache, auf dem Objekt liegt in der Regel der Ton. Also nehmen wir vom Verbum zunächst so viel, als zur bequemen Satzbildung, zur zusammenhängenden Darstellung erforderlich ist, aber auch nicht mehr; das Mafs ist jedenfalls überschritten, wenn das Gebotene im Folgenden nun doch nur zum Teil gebraucht wird und später wieder als etwas ganz Neues noch einmal vorkommt. So werden in unserm Elementarbuche vor der Deklination auf 6 Seiten eine Masse Verbalformen kreuz und quer eingeübt: von allen 4 Konjugationen praes. ind. act. u. pass., imperat. u. inf. act.; nach der 2. Deklination impf. ind. act. u. pass., nach der 3. Deklination pf. act. Etwa 50 Verba, dazu noch verschiedene Fragewörter und Partikeln müssen gelernt werden, ehe wir zur 1. Deklination gelangen und S. 11 die ersten einfachen Sätze vorgelegt werden. — Es handelt sich zwar um eine verhältnismäfsig grofse Fläche, die anzubauen ist, aber da scheint es doch nicht klug, längere Zeit, Tage und Wochen lang nur Pfähle in den Boden zu schlagen, die später, wenn wir endlich dazukommen, die Stützen und Querbalken einzufügen, meist wieder schief stehen oder umgefallen sind. Wozu von vorn herein der breite Unterbau, wenn nun doch noch §§ 45—55 sechzehn Stücke mit durchschnittlich 12 kleinen Sätzen folgen, die vom Zeitwort aufser den weit überwiegenden *est* und *habet* nur ganz wenige längst genügend angewandte Verba und Formen wie *amat*, *ornat*, *terret*, *paret*, *placet* gebrauchen?

Hinter dem sprachlichen Interesse tritt der geistige Gehalt des Übungsstoffes zurück, er ist auf der untern Stufe noch Nebensache; aber wie wir sehen, leidet das Hauptinteresse auch darunter, wenn eine solche Nebensache mehr als nötig vernachlässigt wird. Worte ohne Inhalt sind auch deshalb zu verwerfen, weil wir an sinngemäfse Betonung gewöhnen und nicht einem gedankenlosen Lesen Vorschub leisten wollen. Für inhaltsleer müssen aber schliefslich auch solche Sätze gelten, deren Inhalt dem Knaben zu hoch ist, wie S. 105: *Facilius succumbunt doloribus viri quam mulieres.* Der Knabe ist gradezu vom Gegenteil überzeugt, und dabei dürfen wir ihn vorläufig lassen, bis vielleicht später Goethes Hermann und Dorothea seine Auffassung berichtigt; solche Erkenntnis haben uns ja auch nicht die alten Römer übermittelt.

Wenn das von den Lehrplänen klar begrenzte Unterrichtsziel ohne Unterbrechung scharf im Auge behalten wird und wir uns im Stoff und dem sprachlichen Ausdruck genau danach richten, so werden wir z. B. Gespräche und Darstellungen vermeiden, welche moderne Anschauungen und Verhältnisse wiederspiegeln. Die Freude, die hier einer beim Gelingen erfahren mag, ist eine trügerische, sie lenkt vom Ziele ab. Auch unser Buch enthält einiges von dieser Art. Fremdartig berührt auch z. B. S. 26 der ägyptische Joseph neben dem gefallenen Hektor, oder ein Satz

wie S. 75: *Dei filius mortem superavit et hominibus miseris vitam aeternam donavit.* Hier, wo wir mit schwierigen Verbalformen, falscher Wortstellung, Verwechselung des Kasus und Geschlechts und dergleichen Alltagszeug uns herumschlagen müssen, ist kein Platz für erhabene Dinge, die nur in Verbindung mit Gleichartigem in würdiger Gesellschaft auftreten und sozusagen nur im Sonntagskleid und in festlicher Stimmung betrachtet werden dürften. — Die deutschen Stunden, die wöchentliche Geschichtsstunde, die patriotischen Gedenktage, wo Herz und Gemüt in den Vordergrund treten, sind passendere Gelegenheiten für einen Stoff wie Seite 28 Kaiser Wilhelm I. Solche mehr äufserliche Ausschmückung des Buches ist wohl auch eher ein Zugeständnis an den Verleger als eine Frucht pädagogischer Erwägungen. Selbst die Sprache widerstrebt dem ihr fremden Stoffe und läfst den Verfasser unversehens auf antike Anschauungsweise ausgleiten, indem er S. 122 die Kriegsthaten Kaiser Wilhelms mit den Worten schliefst: *Anno 1870. Guilelmus* .... *et magnam partem terrae hostium vastavit.* Von einem Helden des Altertums gesagt, fänden wir das ganz in der Ordnung, hier aber besagt es ohne erläuternden, beschränkenden Zusatz mehr als der Wahrheit entspricht und als beabsichtigt wird.

Trotz der gemachten Ausstellungen, die das besprochene Werk in mehrfacher Beziehung der Verbesserung bedürftig erscheinen lassen, aber doch kein direktes Hindernis für den Unterricht bedeuten, dürfte unter den vorhandenen lateinischen Elementarbüchern Bleske-Müller einen mittleren Rang behaupten.

Malmedy. Theodor Büsch.

H. Schindler, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Quarta. Nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne von 1892 und im Anschlufs an den Text des Nepos bearbeitet. Berlin 1897, R. Gaertner (Hermann Heyfelder). VII u. 120 S. 8. kart. 1,20 M.

Im „Vorwort“ wird das Erscheinen dieses Übungsbuches, trotz der auf diesem Gebiete zahlreich vorhandenen Ausarbeitungen, mit dem Hinweis auf den Vorzug begründet, dafs es erstens genau den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne von 1892 angepafst sei und zweitens einen eigenartigen Standpunkt einnehme, welcher in dreifacher Hinsicht hervortrete.

Unter Berufung auf seine Programmabhandlung (Spandau, Ostern 1897), in welcher er die Frage erörtert: „Wie mufs ein für Quarta bestimmtes Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische beschaffen sein, wenn es den Forderungen der neuen Lehrpläne voll entsprechen soll?“ stellt der Verf. als Gesamtergebnis dieser Untersuchung nachstehende Forderungen auf: I. Anschlufs an den Nepostext unter entsprechender Umformung desselben und unter möglichster Wahrung des Gedanken-

ganges des Schriftstellers. Möglichst je ein Kapitel zu einem Übungsstücke verwendet. II. Die gelesensten (14) Lebensbeschreibungen in zwei Parallelteilen. III. Hineinverwebung des grammatischen Pensums nicht nach dem Gange des grammatischen Lehrbuches, sondern nach einem vorgefafsten Plane, innerhalb dessen Verwandtes, Gleichartiges und Gegensätzliches möglichst neben- oder unmittelbar nacheinander behandelt wird.

Die Anlage des Übungsbuches führt diesen dreifachen eigenartigen Standpunkt geschickt durch. Nicht in Einzelsätzen, deren Aufnahme in ein für Quarta bestimmtes Übungsbuch ich übrigens nicht so verwerflich finde wie der Verf. (Progr. S. 6), sondern nur in zusammenhängenden Übungsstücken ist der Nepostext kapitelweise zu grammatischen Übungen verwertet und so die Vertiefung der Lektüre angestrebt. Ich teile — von der Ansicht über die Zulässigkeit von Einzelsätzen abgesehen — die Auffassung des Verfassers von der zweckmäfsigsten Verwendung der Lektüre für die grammatische Seite des lateinischen Unterrichts und bin daher mit dieser Einrichtung seines Übungsbuches einverstanden. Während manche nach Erlafs der preufsischen Lehrpläne von 1892 erschienenen Übungsbücher zum Übersetzen ins Lateinische schon für die ersten Abschnitte Inhalt und Wortschatz eines weiteren Gebietes der entsprechenden Klassenlektüre verwenden, diese Abschnitte also erst dann zur Übersetzung geeignet sind, wenn die Lektüre in diesem gröfseren Umfang erledigt ist, wird es durch die Gestaltung des vorliegenden Hilfsmittels ermöglicht, der Lektüre der ersten Kapitel sofort ihre Ausbeutung zu grammatischen Zwecken anzuschliefsen.

Für zweckmäfsig, wenn auch nicht für notwendig halte ich ferner die Zerlegung der zu den Übungen verwerteten (14) Lebensbeschreibungen in zwei Parallelteile von je 7 vitae, die so vorgenommen ist, dafs beide Parallelteile das grammatische Pensum der Quarta in derselben Verteilung und Reihenfolge zur Einübung bringen. Dieselben bilden zwei Gruppen: 1) Miltiades, Themistocles, Aristides, Epaminondas, Timoleon, Hamilcar, Hannibal. 2) Pausanias, Cimon, Lysander, Alcibiades, Thrasybulus, Pelopidas, Agesilaus.

Diese Zusammenstellung soll jedoch das Übergreifen aus einem Parallelteile in den andern ebensowenig ausschliefsen wie eine abweichende Gruppierung, für welche jedoch die Verteilung und Reihenfolge des grammatischen Pensums mafsgebend bleiben soll. Der Verf. will mit dieser Anordnung des Stoffes dem Lehrer die Bewegungsfreiheit nach Möglichkeit zu wahren suchen und auf diese Weise verhüten, dafs derselbe Jahr aus Jahr ein an die Lektüre derselben vitae gebunden ist, wenn er das vorliegende Übungsbuch gebrauchen will.

Meines Erachtens ist der Zwang einer gebundenen Marschroute nicht so beengend, wie es hier befürchtet wird; die neueren

Textausgaben und Kommentare haben die Neposlektüre so wesentlich vereinfacht und erleichtert, dafs sämtliche vom Verf. berücksichtigten 14, zum mindesten aber 11—12 Lebensbeschreibungen absolviert werden können und nach Ausweis der Schulberichte in der Regel auch gelesen werden. Der Hsgb. befindet sich also in einem Irrtum, wenn er (Progr. S. 8) meint, der Lehrer vermöge „mit seinen Schülern im Laufe eines Jahres nur eine beschränkte Anzahl von vitae, etwa 8—9 durchschnittlich, zu lesen“. Bei dem Umfange der alljährlich absolvierten Neposlektüre wird somit der Lehrer keineswegs genötigt sein, sich auf die eine oder andere der vorgeschlagenen bezw. seiner eigenen Auswahl überlassenen Gruppierung von je 7 vitae zu beschränken. Anderseits wird es sich aber auch nicht empfehlen, sämtliche in dem Übungsbuche enthaltenen Stücke zu übersetzen, da man sonst Gefahr laufen wird, der Lektüre mit den Übungsstücken schon bald in zu grofsem Abstande folgen zu müssen.

Die Eigenart des Buches tritt ferner in der Richtung zu Tage, dafs der Angliederung desselben an das grammatische Pensum eine bis jetzt noch nicht gegebene Verteilung des letzteren zu Grunde liegt. Von der Auffassung ausgehend, dafs das gedruckte grammatische Lehrbuch nicht den Gang des Unterrichts darstelle, sondern das Ziel, zu dem er führen solle, verläfst der Hsgb. hinsichtlich der Reihenfolge der einzuübenden syntaktischen Regeln und der Darbietung des entsprechenden Übungsstoffes den bisher in Quarta üblichen Weg des grammatischen Unterrichts; er gliedert den grammatischen Lern- und Übungsstoff lediglich nach dem Gesichtspunkte einer Zusammenfassung des Gleichen, Verwandten, Gegensätzlichen, der Unterordnung des Besonderen unter das allgemeine Gesetz, indem er einer Forderung gerecht zu werden strebt, welche in den preufsischen Lehrplänen (S. 23) erhoben wird. Der Inhalt des Übungsbuches ist in folgender Weise geordnet:

I. Das syntaktische Pensum der Quinta wiederholt und erweitert. 1. Acc. c. inf. (vermischt mit andern Arten der Dafs-Sätze) und Partizipial-Konstruktionen. 2. Gerundium, Gerundivum; Coniugatio periphrastica. 3. Nom. c. inf.

II. Gebrauch der Kasus in Verbindung mit Verben. 1. Verben mit Accusativus (*aequo*, *iuvo* etc.). 2. Verben mit Dativus (*persuadeo* etc.). 3. Verben mit Genetivus: a) Gen. memoriae. b) Gen. criminis. 4. Verben mit Ablativus: a) *utor* etc. b) Verben der Fülle und des Mangels. c) Einige Verben der Trennung (*libero, solvo, prohibeo, abstineo, desisto, decedo*). 5. Verben mit doppeltem Accusativus: a) Accus. der Person und der Sache: *docere, vetare* (nebst *posco, postulo, quaero, peto*). b) Accus. des Objekts und des Prädikatsnomens. 6. Verben mit doppeltem Dativus.

III. Gebrauch der Kasus bei Adjektiven (und Partizipien).

IV. Gebrauch des Genetivus bei Substantiven. 1. Genetivus

subiectivus und obiectivus (*causa, gratia*). 2. Genetivus und Dativus possessivus. 3. Genetivus partitivus.

V. Gebrauch des Ablativus teils bei Substantiven, teils als adverbielle Bestimmung (aber nicht nach diesem Gesichtspunkte angeordnet, sondern:) a) Separativus: Ablativus (causae), limitationis, comparationis, mensurae. b) Instrumentalis-Sociativus: 1. Ablativus instrumenti (*per, opera, auxilio*). 2. Ablativus modi (und causae). 3. Ablativus und Genetivus qualitatis. 4. Genetivus und Ablativus pretii.

VI. Allgemeine Wiederholung.

Dabei wird als selbstverständlich vorausgesetzt, dafs bei der Behandlung von Va und b der Lehrer noch einmal das II 4 Behandelte heranziehe und an entsprechender Stelle einreihe, ebenso bei IV das II 3 Behandelte. Die Durchbrechung des Planes bei Abschnitt V wird damit gerechtfertigt, dafs erstens der Ablativus an sich nicht ein Nomen näher bestimmen könne, sondern seine Verbindung mit einem solchen durch Annahme einer zu Grunde liegenden verbalen Auffassung zu erklären sei, zweitens der Quartaner hier die drei verschiedenen Arten der durch den Ablativus dargebotenen adverbiellen Bestimmungen und den Unterschied zwischen Separativus, Instrumentalis-Sociativus und Locativus kennen lernen müsse.

Die so gezeichnete Anordnung hat etwas Gewinnendes, sie ist aber doch nicht ohne Bedenken. Will man den ruhigen und strenggegliederten Gang der Syntax, wie ihn die gebräuchlichen grammatischen Lehrbücher bieten, aufgeben und die einzelnen Regeln mosaikartig zusammenstellen, so wird man den Schüler unstreitig damit beunruhigen, vielleicht sogar verwirren. Dem Quartaner soll die Grammatik ein ruhig förderndes Lernbuch, nicht ein Nachschlagebuch sein, aus dem ihm Gleiches, Verwandtes oder Gegensätzliches zusammengelesen und dann zusammengebunden wird. Wenn sich der Verf. für die Berechtigung seines abweichenden Verfahrens auf die methodischen Bemerkungen der neuen Lehrpläne beruft, so übersieht er, dafs die dort geforderte „gelegentliche Zusammenfassung von Gleichem oder Verwandtem" u. s. w. erst dann eintreten soll, wenn dem Schüler die zusammenzufassenden Einzelregeln im Unterricht bereits vermittelt sind. Von einer nebenher- oder nacheinandergehenden Form dieser Zusammenfassung sprechen die Lehrpläne nicht. Aber für eine Zusammenfassung in dem Sinne der „Lehrpläne" kann die in dem vorliegenden Übungsbuche gegebene Anordnung als Muster dienen. Auch scheint es mir möglich, bei entsprechender Verteilung der Lektüre die hier gewählte Reihenfolge des Übersetzungsstoffes dem bisher üblichen Gange des grammatischen Unterrichts anzupassen.

Noch in einem zweiten Punkte kann ich der Auffassung des Herausgebers nicht beipflichten. Auf S. 12 seiner Programm-

abhandlung hebt er hervor, dafs die Übungsstücke, da sie sich eng an den Text des Schriftstellers anlehnen, auf den ersten Blick den Eindruck machten, als seien sie für den Quartaner zu schwer; aber eine Vergleichung des Übungstextes mit der entsprechenden Neposstelle, deren Behandlung in der Lektürestunde allerdings eine notwendige Voraussetzung bilde, werde dieses Bedenken heben. Die hier vorausgesetzte Erleichterung liegt doch mehr in der Darbietung des Wortschatzes und der Redewendungen als der stilistisch-syntaktischen Hinweise und Belehrungen, deren vorzeitige Einprägung und Einübung für den Quartaner geringen oder gar keinen Wert hat. Von diesem Gesichtspunkte aus möchte ich empfehlen, bei einer neuen Auflage darauf Bedacht zu nehmen, dafs eine Reihe von Wendungen, die nicht blofs den Eindruck zu grofser Schwierigkeit machen, sondern nach den heutigen Verhältnissen des Lateinunterrichts in der That über den Standpunkt eines Quartaners hinausgehen, vereinfacht oder beseitigt werde. Man wende nicht ein, dafs solche Schwierigkeiten durch die gemeinschaftliche Arbeit im Unterricht gehoben würden. Die mit erhöhten Anforderungen verbundene Spannung der Kräfte ist nicht ratsam, die Sache selbst zweckwidrig, da sie den Schüler nicht zur Ruhe und Sicherheit kommen läfst und in ihm das Gefühl erweckt, als ob er einen steten Eiertanz aufführe. Dieses Gefühls wird sich der Quartaner nicht erwehren können, wenn er zum Zwecke der Wiederholung und Erweiterung des syntaktischen Pensums der Quinta Redewendungen übersetzen soll wie folgende: (I 2) „nach der ersten Vertreibung (Part.) des Tyrannen“; „nachdem er diese besiegt und verjagt hatte (Part.)“; „er versprach, sie zu bereichern“; (I 3) „er fürchtete, dafs sie wider seinen Willen (Part.) abgerissen würde“; „es war wahrscheinlich, dafs jene Tyrannen . . . vertrieben werden würden“; (I 4) „er glaubte, die Gelegenheit zur Befreiung Griechenlands nicht unbenutzt vorübergehen lassen zu dürfen“; (I 5) „bereit zur tapferen Verteidigung des Vaterlandes“; ferner die verbale Übersetzung von „bekanntlich“ (I 6), „anscheinend“ (I 8 u. 11), von Zwischensätzen „wie Nepos erzählt“, „glaube ich“ (I 5); aufserdem die Wendungen mit *iubeo* und *iubeor*, *veto* und *vetor*, (II 24) wird ein Bedingungssatz der Nichtwirklichkeit vorgelegt („Auch wäre er . . . nicht geflohen, wenn u. s. w.), der nach dem Zusammenhange der ganzen Stelle als abhängiger Satz zu fassen ist. Derartiges zu übersetzen mag dem Quartaner zwar mit Beihülfe des Lehrers gelingen; aber es ist zeitraubend und soll dem Schüler erst in Tertia, zum Teil erst in Untersekunda geläufig werden; warum also die schwächere Kraft des Quartaners damit belasten? Es ist durchaus nicht erforderlich, nicht einmal wünschenswert, dafs jede syntaktische oder stilistische Erscheinung der Neposlektüre sofort auch im Übungsbuche Verwendung finde.

Anerkennung verdient die sprachliche Ausdrucksweise. Mit Geschick hat der Verf. das schon so oft beklagte Übersetzungsdeutsch vermieden, das die Schale des Urtextes nachschleppt. Doch möchte ich an folgenden Stellen eine Nachbesserung empfehlen: (I 21, 55, II 1) „dem Gedächtnis überliefern"; (I 49) „er mufste . . . aus Italien weichen"; (I 52) „die Kreter sind von grofser Habsucht und Treulosigkeit gewesen"; (II 45) „ein Heer von grofser Geübtheit"; (II 39) „es gelang ihm, von einem so unbedeutenden Anfange aus eine so gewaltige Macht niederzuwerfen". Der Satz in I 54 „aber obgleich E. . . . nicht erkennen konnte, dennoch beschlofs er" (ähnlich in II 35) ist stilistisch anfechtbar. Der Schlufssatz in I 13 „aber auch . . . zu helfen" geht über die Fassungskraft eines Quartaners und vielleicht auch anderer hinaus, die Apostrophe an die Schüler in I 25 wird besser ausgeschieden, da der gesuchte, moralisierende Inhalt der im übrigen erzählenden Darstellung nicht angepafst ist.

Das den Übungsstücken beigegebene Wörterverzeichnis enthält nur diejenigen Wörter und Wortfügungen, die sich in dem betreffenden Neposkapitel nicht finden und dem Schüler vielleicht unbekannt sind. Ganz überflüssig ist die konsequent durchgeführte Geschlechtsangabe bei sämtlichen, auch den bekanntesten Substantiven.

Druck und Ausstattung genügen den Anforderungen.

Euskirchen. P. Doetsch.

H. Fritzsche, Griechische Schulgrammatik. Dritte Auflage. Hannover 1897, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Gödel). V (VIII) u. 170 S. 8. geb. 2 M.

Über die Veränderungen, welche die dritte Auflage der Grammatik im Vergleich zu der zweiten Auflage erfahren hat, läfst sich der Verfasser selbst im Vorwort S. IV und V ausführlicher aus. Bei aller Besserung im einzelnen ist als oberster Grundsatz festgehalten, dafs die Benutzung der älteren Auflage neben der neuern möglich ist, ein Prinzip, das nicht nur aus pädagogischen Gründen Billigung verdient, sondern auch auf die materielle Lage zahlreicher Schülereltern Rücksicht nimmt. Daher stimmt die dritte Auflage mit ihrer Vorgängerin genau in Zahl der Seiten und Paragraphen überein (je 170 S. und je 157 §§), ja, selbst die Anfänge und Schlufszeilen der einzelnen Seiten lauten mit wenigen Ausnahmen (da, wo gröfsere Veränderungen stattgefunden haben, z. B. S. 27—30. 50. 51. 52. 58—60. 88—90) völlig gleich. Das Bestreben Fritzsches, den Lernstoff noch mehr als bisher zu beschränken, tritt auch in dieser neuen Gestalt des Buches an vielen Stellen sichtbar hervor und läfst sich um so mehr durchführen, als der Kanon der in der Schule wirklich gelesenen Schriften der bekannten Autoren sich mehr und mehr fixiert und den Schülern in einer Schulgrammatik als Lernstoff nur das geboten werden soll, was

in den gelesenen Schriften häufiger wiederkehrt mit Ausschlufs aller vereinzelten Erscheinungen. Erfreulich ist es, dafs die Tempus- und Moduslehre im ganzen nur geringe Abweichungen gegen früher aufweist, ein Zeichen, dafs die hier befolgte Methode der Darstellung sich in der Praxis bewährt hat. Auch die Kasuslehre und die wichtige, im systematischen Unterricht aber wohl meist übergangene Lehre vom Gebrauch des Artikels, die Lautlehre und der Abschnitt über die Präpositionen sind fast in derselben Form wiederzufinden. Die durchgreifendste Änderung haben in der Formenlehre die das Pronomen behandelnden Abschnitte (§ 36—38 und § 76—78) erfahren. Ebenso ist das Verzeichnis der unregelmäfsigen Verba einer scharfen Sichtung unterzogen worden, da es galt, einerseits die gerade hier noch zu Tage tretende Mannigfaltigkeit zu beschränken, anderseits die neueren statistischen und wissenschaftlichen Ergebnisse nach Möglichkeit zu verwerten und den eigentlichen Lernstoff von dem (kleingedruckten) Nachschlagestoff zu sondern. Doch ist auch hier trotz aller Änderungen die Benutzung beider Auflagen ermöglicht, indem das feste Gerippe des Verzeichnisses bewahrt blieb und Einschaltungen unter den früheren Ziffern mit Zusetzung von a und b eingetragen sind, so in der Nasalklasse § 67, 9 a und b, in der E-Klasse § 69, 5 a und b.

Wenden wir uns nach diesen mehr allgemeinen Bemerkungen dem Einzelnen zu und vergleichen beispielsweise die Darstellung der dritten Deklination (Substantiva und Adjektiva) in beiden Auflagen (§ 16—21 und § 25—29)! Der Vokativ ist wie bei der ersten und zweiten Deklination innerhalb des Paradigmas bei den Liquida- und Mutastämmen grundsätzlich vermieden und hinter der Tabelle der Paradigmen in einem Zusatz angeführt § 17, 2, wohin eigentlich auch die unter § 17, 6 verzeichneten Vokative (der N-Stämme) *Ἄπολλον* und *Πόσειδον* gehören. Dagegen erscheint bei *πατήρ*, *μήτηρ*, *θυγάτηρ* in § 17 und bei *βασιλεύς* in § 19 nicht nur der Vokativ Sing., sondern auch der blofs der Gleichförmigkeit wegen zugefügte, sonst aber gänzlich überflüssige Vokativ Pluralis; ferner lesen wir den Vok. Sing. bei *Σωκράτης* und *Περικλῆς* in § 18, beide Vokative (Sing. und Pluralis) wiederum in der Adjektivdeklination bei *εὐδαίμων* § 25, *σαφής* § 26 und *ἡδύς* § 27. Meiner Ansicht nach genügt es, wenn sämtliche Vokative der Substantiva unter einer bestimmten Nummer, vielleicht in mehreren Absätzen, am Schlufs der dritten Deklination etwa vor dem Verzeichnisse der unregelmäfsigen Substantiva, bezw. auch nach § 21, zusammengefafst werden; dasselbe Verfahren würde auch bei der Adjektivdeklination Anwendung finden. Die Weglassung dieses Kasus würde die Paradigmen in ähnlicher Weise entlasten wie der Fortfall des Duals, dessen Einübung früher viel Zeit in Anspruch genommen hat. Auch würde damit ein g l e i c h m ä f s i g e s Bild der gesamten Deklination erzielt.

In der Erklärung unter dem Strich ist (§ 19 Note 3 am Fuſse der Seite) zunächst der Stamm βασιλην neben dem Stamm βασιληϝ gestrichen, dagegen der altattische Plural βασιλῆς, auf den in der früheren Auflage in Note 4 hingewiesen war, jetzt in den Text als Lernstoff aufgenommen. Statt ὁ σῦς § 19 A. 1 erwartete man entweder wie bei βοῦς § 19 A. 2 und bei οἶς (Note 4 unter dem Strich) beide Geschlechter des Artikels, oder nur ἡ σῦς, da in Fällen, wo es auf das Genus nicht ankommt, hier das Femininum vorzuziehen ist. Endlich ist bei πειθώ jetzt auf den regelmäſsigen Accent (des Akkus.) aufmerksam gemacht. Bei der Adjektivdeklination ist μέλας und χαρίεις aus der Reihe der Paradigmen entfernt und von ersterem nur das (Mask. und) Femininum in der Anmerkung zu dem ντ-Stamm ἄκων, (§ 25 Note 1 unter dem Strich), von χαρίεις der Nom. Sing. und Dativ Plur. unter dem Zusatz 3 zu § 25 erwähnt. Zwar wird man mit Rücksicht auf die Homerlektüre, wo Verbindungen wie μέλαν ὕδωρ, μέλαν αἷμα, μέλαιναι νῆες und Adjektiva auf εις (όεις) zahlreich vorkommen, beide Adjektiva vermissen, doch kann nicht geleugnet werden, daſs die regelrechte Einübung der beiden Paradigmen dem Wert für die zunächst in Betracht kommende Prosalektüre nicht entspricht, zumal χαρίεις nicht, wie z. B. ἄκων für das Particip Präsentis, so für das Partic. Aor. Passivi (wegen des abweichenden Dat. Plur.) vorbildlich sein kann. Noch eine Bemerkung allgemeineren Inhalts möge diesen Teil der Besprechung beschlieſsen. Überflüssig ist nach den Vorbemerkungen in § 8 das in Klammern gesetzte ν des Dat. Plur. der dritten Deklination bei ῥήτωρ, δαίμων, μήν, φύλαξ, γύψ, πούς, γέρων, σῶμα § 17, bei εὐδαίμων, ἄκων, πᾶς § 25, in σφίσι § 35, desgl. in τίσι, τισί, οἷστισι, αἷστισι, οἷστισι § 42, τρισί, τέτταρσι, οὐδέσι § 45, das ν im Dat. Plur. der Participia, z. B. παιδεύουσι, παιδεύσασι, πεπαιδευκόσι § 47, und ebenso in den Verbalformen (3. Personen des Verbums auf ε und σι), z. B. in παιδεύουσι, παιδεύσουσι, πεπαίδευκε, πεπαιδεύκασι, ἐπαίδευε, ἐπαίδευσε, παιδεύωσι, παιδεύσωσι, πεπαιδεύκωσι, παιδεύσειε, wo es nur eines allgemeinen Hinweises auf den § 8 bedarf.

Die stärkste Umarbeitung betrifft die Lehre vom Pronomen. Das Pron. personale der 3. Person (οἷ, σφῶν, σφίσι, σφᾶς) ist jetzt durch groſsen Druck als Lernstoff bezeichnet. Aufgegeben ist vor allem in § 36 der den Anfänger, der mit Einprägung der Formen zunächst vollauf zu thun hat, leicht verwirrende Unterschied im Gebrauche von ὁ πατήρ μου und ὁ ἐμὸς πατήρ samt der ganzen Durchführung für alle drei Personen Sing. und Plur. § 38, 1 und 2. Nur für die dritte Person bleibt eine doppelte Übersetzung bestehen, da zu dem § 36 erwähnten ὁ πατήρ αὐτοῦ in § 38 das allerdings jetzt in Kleindruck gesetzte ὁ ἐκείνου πατήρ hinzutritt. Ebenso könnten § 36, 1b die in

Klammern stehenden Zusätze *ὁ πατὴρ ἑαυτὸν στέργει* und *τὸν ἑαυτοῦ πατέρα* mit Weglassung der störenden Hinweisung auf spätere Paragraphen vielleicht passender unter § 37, 2, wo vom Reflexivpronomen die Rede ist, Platz finden. Den Gegensatz des Reflexivs in *ὁ πατὴρ ἑαυτὸν στέργει* und *τὸν ἑαυτοῦ πατέρα* zu dem nicht reflexivischen *αὐτός* in *ὁ πατὴρ αὐτὸν στέργει* und zu *ὁ πατὴρ αὐτοῦ* drückt schon die beigefügte lateinische Übersetzung und die Regel § 37, 2 mit hinlänglicher Schärfe aus. Die jetzt erfolgte Streichung des Duals bei dem ohnehin seltenen Reciprokpronomen ist durchaus zu billigen. Auch sonst weist dieser Abschnitt in Druck, Gruppierung und Fassung des Stoffes zahlreiche Abweichungen von der früheren Form auf, deren Erörterung hier zu weit führen würde. Im Zusammenhange hiermit betrachten wir den erweiterten Kursus über Pronomina § 76—82. Der § 76 hat durch Auslassung von 17 Zeilen eine wesentliche Kürzung erhalten, da jene Zeilen hauptsächlich das im § 35, 1 und 2 Gesagte wiederholten, während die darin enthaltenen Bemerkungen über *αὐτός* zu § 79 gezogen sind. In § 78 A. 1b, wo vom possessiven Gebrauch des Reflexivpronomens gehandelt wird, ist hinter *ἡμέτερος* und *ὑμέτερος* das in zweiter Auflage stehende *αὐτῶν*, das in den zugefügten formelhaften Beispielen sich findet und sonst unberechtigt wäre, aus Versehen ausgefallen. Bei dem eigenartigen Ausdruck *θαυμαστὸς ὅσος* § 80, 2 A. 2 ist die Angabe der deutschen Übersetzung wünschenswert, desgleichen in § 80, 3 ein Fingerzeig hinsichtlich des eigentümlichen Übergangs aus dem Relativsatz in einen Hauptsatz, besonders Demonstrativsatz.

In Bezug auf die Konjugation sei Nachstehendes bemerkt. Die Anmerkung zu der 1. P. Sing. von *παιδεύω* § 47 lautet jetzt bestimmter: *παιδεύω* statt *παιδεύ-ο-μι* an Stelle des Erklärungsversuches der zweiten Auflage: *παιδεύω* ist kontrahiert aus *παιδευ-ο* und einer unbestimmten Endung. Im Plusq. Activi ist die bisher nur für die 3. P. Plur. angenommene Schwächung des Bildungsvokals auf Grund der Nachweisungen von Kühner-Blass im ganzen Plural durchgeführt, so dafs künftig zu lernen ist *ἐπεπαιδεύκεμεν*, *ἐπεπαιδεύκετε*, *ἐπεπαιδεύκεσαν*. Die Bildung des Conj. Aor. Passivi ist aus Analogie mit dem 2. Aorist der Verba auf *μι* erklärt. Auch sind in dem Verzeichnis der Dualformen die in zweiter Auflage noch angeführten Duale des Aor. Activi und Medii gestrichen und die beibehaltenen Formen zur Erleichterung des Verständnisses mit deutscher Bedeutung versehen worden. Die Kontraktionsregeln § 49 sind vereinfacht; so sind von den abweichend in *η* kontrahierenden Verben auf *άω* nur *ζάω* und *χράομαι* im Text stehen geblieben; *διψάω* (aus Versehen ist unter dem Strich *ζάω* gesetzt), *πεινάω* und *χράω* sind in die Anmerkungen am Fufse der Seite verwiesen. Vielleicht könnte das schon durch Kleindruck als Nachschlagestoff

bezeichnete κάω und κλάω ebenfalls an dieser Stelle beseitigt werden, wenn man sich entschlösse, καίω und κλαίω (wie schon § 50, 5 und in der Tabelle § 54 geschehen ist), als Hauptform hinzustellen, was durch die in der Erklärung herangezogenen Grundformen καϝjω und κλαϝjω wahrscheinlich gemacht wird. Bei den einsilbigen ε-Stämmen § 49, 1b A. fehlt diesmal glücklicherweise δέω ich ermangle, das neben δέω ich binde und δέομαι ich bitte für den Anfänger fast „zu viel des Guten" war. In § 50, 2 konnte das „häufigere" ἐπαινέσομαι im Futur beibehalten werden, da ja sonst überall die häufiger vorkommende Form vor der selteneren den Vorzug hat. Die Fassung der Anmerkung 3 würde genauer lauten: Im Perf. Activi sowie im Perf. und Aor. Passivi zeigen kurzen Stammvokal, ohne im Passiv σ einzuschieben, δέω u. s. w. Unter den in Anm. 4 aufgezählten Verben ist χρίω, dessen unregelmäfsige Passiv-Formen bei den Attikern der klassischen Zeit sich selten finden, trotz des erwähnenswerten Verbaladjektivs χριστός beseitigt, πνέω und νέω sind in den Text gesetzt, ersteres auch durch den Druck als Lernstoff deutlich gemacht. Zu den Verba muta auf ζω mit k-Stamm § 51, 5, A. 2 ist ἀλαλάζω hinzugekommen, jedoch fehlen die mindestens ebenso häufigen Verba κράζω und στενάζω; indes ist κράζω wenigstens in die Tabelle § 54 aufgenommen. Die Ausmerzung des Perf. Passivi τέταμαι § 52, 5, das nichts Unregelmäfsiges bot, wird wohl Beifall finden. Bei σφάλλω ist § 53b die Bedeutung „erschüttern", § 56, 4 dagegen die passendere Übersetzung „zu Falle bringen" angegeben. Ob bei den einsilbigen ε-Stämmen der V. muta und liquida nicht die Ausdrücke Ablaut und Umlaut in Formen wie ἔτραπον und λέλοιπα anzuwenden wären, möchte der Erwägung wert sein. Das Übersichtsverzeichnis § 54 läfst sich noch um einige Verba bereichern, zumal der Druck der Überschrift erst auf Zeile 3 beginnt und auch im übrigen hinreichender Zwischenraum geblieben ist. Sollten nicht Verba wie χέω, βλάπτω, κλέπτω, τρίβω, die noch in der zweiten Auflage angeführt sind, gleiche Berechtigung haben wie ἀρκέω, κλείω, ἕλκω, ἀνακράζω? Neu aufgenommen sind in das Verzeichnis ἁρμόττω, τίκτω, ἀποκτείνω; bei allen Wörtern aber ist die Angabe der deutschen Bedeutung wünschenswert, da der Lehrer bei der Durchnahme der V. muta und liquida wohl nicht immer von den einzelnen Zeitformen in § 51 und § 52, wo die deutsche Bedeutung bei jedem einzelnen Verbum allerdings zugefügt ist, sondern eher von dem vollständigen Verbum der Tabelle § 54 ausgehen wird. Unter § 55 ist das seltene ἐλίττω ausgefallen, in § 56 die Zahl der Fut. Medii mit aktiver Bedeutung durch Ausscheidung der weniger gebräuchlichen Verba und ebenda die Zahl der Beispiele medialer Futura mit passiver Bedeutung erheblich beschränkt. Auch zeigen zahlreiche kleinere Verbesserungen, wie der Verfasser überall bemüht ist, der neuen Auflage eine vollendetere Gestalt zu geben.

Dies Bestreben tritt noch mehr bei § 58 und § 59, vor allem aber in dem Verzeichnis der unregelmäfsigen Verba § 67—70 hervor, wie schon die Übersicht der Änderungen in der Vorrede S. V andeutet. Doch ist die Wertschätzung der einzelnen Verba und ihrer einzelnen Formen, die durch den Druck sichtbar gemacht ist, noch nicht abgeschlossen, wenn auch anzuerkennen ist, dafs die statistischen Nachweisungen gegenüber dem ehemaligen subjektiven Belieben eine festere Grundlage geschaffen haben.

Nur noch einige Bemerkungen über den fester gebliebenen zweiten Teil der Grammatik. Gänzlich neu ist in § 121 die Übersichtstabelle über den Gebrauch der Modi, die bei der nächsten Auflage am Schlufs der Moduslehre in grofsem Druck erscheinen soll. In der Lehre von den irrealen Kondizionalsätzen finden sich im Griechischen ähnlich wie im Lateinischen nicht selten Fälle, wo die Tempora der Vorder- und Nachsätze sich nicht entsprechen, so dafs man sie als gemischte Fälle bezeichnen möchte. Allgemeine Regeln lassen sich für derartige Beispiele schwerlich aufstellen, vielmehr mufs jeder einzelne Satz aus dem inneren Zusammenhange der betreffenden Stelle gerechtfertigt werden. Der aus dem Gedankenzusammenhange herausgerissene Satz kann, dem Schüler wenigstens, für den die Grammatik zunächst bestimmt ist, keinen Aufschlufs darüber geben, warum der Schriftsteller von der gewöhnlichen Form des hypothetischen Satzgefüges abgewichen ist. Endlich ist § 144 in der metrischen Sentenz der sinnstörende Druckfehler *Ἀναίρετον* (*κτῆμα*) durch das richtige, sinngemäfse *Ἀναφαίρετον* (*κτῆμα*) ersetzt.

Der Druck zeigt anerkennenswerte Sorgfalt; die wichtigsten der beim Reindruck nicht wiedergegebenen Zeichen hat der Verfasser selbst auf der Rückseite des Titelblattes namhaft gemacht.

Wenn wir die in der neuen Gestalt der Grammatik niedergelegte Arbeit des Verfassers im ganzen überblicken, so müssen wir gestehen, dafs auch die dritte Auflage der Schulgrammatik wiederum einen wesentlichen Fortschritt zum Besseren aufweist, indem Sichtung und Anordnung des Stoffes sowie die Vereinfachung der Regeln zur leichteren Erlernung der Sprache erheblich beitragen. So möge auch diese Auflage ihre praktische Brauchbarkeit erweisen und dazu mitwirken, der Schuljugend die Aneignung des immerhin trocknen grammatischen Lernstoffes zu erleichtern, und sie in kurzer Zeit zu den Quellen des griechischen Geistes führen, die schon viele Generationen gelabt haben und für den Wissensdurstigen nimmer versiegen!

Hagen i. W. C. Weber.

Erckmann-Chatrian, Deux contes populaires et deux contes des bords du Rhin. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Mühlan. Leipzig 1897, G. Freytag. VII u. 142 S. 8. geb. 1,25 M.

Entsprechend der für Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller vorgeschriebenen Einrichtung zerfällt das Buch in zwei Teile, von denen der erste Einleitung und Text, der zweite Anmerkungen und Wörterverzeichnis enthält.

Die biographischen Angaben der Einleitung sind etwas dürftig und gehen nicht über 1859 hinaus. Der Leser, der darüber unterrichtet wird, wie das Zusammenwirken des lothringischen „Dioskurenpaares“ zustande kam, müfste doch auch erfahren, wie dieser Bund nach mehr als 40jährigem Bestehen zerrissen wurde, mindestens aber, dafs Chatrian 1890 gestorben ist. Die Würdigung der schriftstellerischen Thätigkeit Erckmann-Chatrians ist treffend und dem Standpunkt des Schülers, für den sie bestimmt ist, wohl angemessen. Nur hätte ich ein genaueres Eingehen auf die eigenartigste Gattung der Schöpfungen Erckmann-Chatrians gewünscht, die contes fantastiques, um so mehr, als die weitaus umfangreichste (IV.) der vier von Mühlan herausgegebenen Erzählungen dieser Gattung angehört.

Die vier Erzählungen sind: Le Coquillage de l'Oncle Bernard, La Comète, Myrtille und Le Trésor du Vieux Seigneur. Die drei letzteren hat bereits vor längerer Zeit in der Velhagen-Klasingschen Sammlung K. Bandow herausgegeben und mit trefflichem Kommentar versehen. Sie haben sich als Schullektüre gut bewährt. Auch das von Mühlan aus den Contes populaires hinzugefügte Geschichtchen Le Coquillage de l'Oncle Bernard liefert mit seiner schlichten, herzlichen Erzählungsweise und seiner gesunden Moral, die ohne die bei französischen Jugendschriften übliche Aufdringlichkeit vorgetragen wird, einen für die Mittelklassen unserer Schulen wohlgeeigneten Lesestoff.

Der Text ist mit einigen Auslassungen wiedergegeben, von denen die meisten auf richtigen pädagogischen Erwägungen beruhen. Der neue Herausgeber hat sich dabei in der Regel dem Vorgange Bandows angeschlossen, manchmal in auffallender Weise; so sind 37, 27 die Worte *des pièces d'or plein un cercueil de six pieds* und 38, 22 *le cercueil* von beiden Herausgebern gestrichen, obwohl 76, 12 ausdrücklich darauf Bezug genommen wird. Ähnlich steht es mit den 39, 26 weggelassenen Worten *Et puis, il est temps que je me marie: j'ai vu, là-bas, dans mon rêve, une jeune fille faite exprès pour moi,* auf die sich der Erzähler zweimal, 58, 17 und 79, 13, bezieht. Noch auffälliger ist die Übereinstimmung beider Texte in einem offenbaren Fehler: 58, 11 steht bei Mühlan (wie bei Bandow) *fille de monsieur Durlach,* während die so bezeichnete die Enkelin Durlachs ist (vgl. 80, 29); in der That hat die mir zugängliche Originalausgabe an jener Stelle ein-

fach *mademoiselle Fridoline Durlach.* Haben etwa die beiden Herausgeber ihren Text in einer anderen Auflage des Originals vorgefunden? Auf denselben Gedanken führen, was den Mühlanschen Text allein angeht, einige andere Abweichungen, so 11, 17, wo *Joseph Reichel* für *Tobie Vegrius* steht, ferner 20, 31; 26, 22; 48, 13; 74, 9. — 21, 4 ist der kräftige Fluch *Sacrebleu* aus übertriebenem Zartgefühl durch *Diable* ersetzt; 47, 23 ist *demain* wohl nur irrtümlich ausgelassen; es ist wegen 48, 23 nicht wohl zu missen. — Auch die Abänderung und Auslassung 51, 32 kann ich nicht billigen; wenn der Schüler nicht wissen darf, dafs der Held der Erzählung sich von einem unchristlichen Glauben an geheimnisvolle Geisteskräfte leiten läfst, dann ist die Erzählung überhaupt nicht für ihn geschrieben. — Willkürlich, wenngleich an sich unerheblich, scheint mir auch 65, 10 die Änderung *cathédrale de Saint-Étienne* für *cathédrale Saint-Étienne*; zwar findet sich jene Form auch 67, 3, doch ist beides gleich gut französisch, und dafs sich Erckmann-Chatrian vor derartiger Inkonsequenz nicht scheuen, zeigt z. B. 44, 16 *du Vieux Breisach* und 53, 32 *au Vieux-Breisach* neben dem gewöhnlichen *de* und *à V.-Br.*, zeigt 63, 5 *du bon vin* neben 60, 13 *de bon vin.*

Die Anmerkungen enthalten gemäfs dem Grundsatz der Freytagschen Ausgaben im wesentlichen nur knappe Sacherklärungen, die wohlerwogen und durchaus zweckentsprechend sind. Über die Grundsätze zu streiten, nach denen der Kommentar einer Schulausgabe angefertigt werden soll, scheint mir müfsig zu sein. Völlig einverstanden bin ich mit der für die Freytagsche Sammlung gegebenen Vorschrift, dafs auf grammatische Erscheinungen nur da hinzuweisen ist, „wo es für die sorgfältige Vorbereitung unerläfslich ist, wo die Stelle falsch verstanden werden könnte". Nur glaube ich, dafs bei der sehr schwachen grammatischen Sicherheit wenigstens der Gymnasialschüler dieses Bedürfnis viel häufiger vorliegt, als manche Herausgeber anzunehmen scheinen, und dafs es, um das grammatische Verständnis zu wecken, von grofser Wichtigkeit ist, den Schüler schon bei der Präparation auf „minder häufig vorkommende grammatische Erscheinungen" hinzuweisen. Dies hat auch der Herausgeber der vorliegenden Ausgabe an einer ziemlichen Menge von Stellen gethan, wobei er sich aber gewöhnlich darauf beschränkt, durch eine Übersetzung dem Schüler über die Schwierigkeit hinwegzuhelfen. Durch solches Verfahren wird die leider immer mehr einreifsende Gedankenlosigkeit der Schüler in grammatischen Dingen eher bestärkt als bekämpft. — Im einzelnen sei zu den Anmerkungen Folgendes bemerkt: Die im Text vorkommenden Ortsnamen sind nur an einzelnen Stellen erklärt (in der ersten Erzählung sind sie meist gestrichen). Dieser Mangel wird besonders von dem Lehrer empfunden werden, da Erckmann-Chatrian, die es überall lieben Dichtung und Wahrheit zu vermischen, erfundene Namen neben

wirklichen vorbringen. So ist die Stadt Hüneburg, der Schauplatz der prächtigen Erzählung La Comète, ein Phantasiegebilde; hierüber habe ich in meiner Ausgabe des Ami Fritz das Nötige beigebracht und will nur hinzufügen, dafs die Verfasser den Namen vermutlich von dem bei Pfalzburg liegenden Forst Hüneburg auf die Stadt übertragen haben. Die Erzählung Myrtille spielt in Dosenheim (spr. deutsch in der ersten Silbe mit kurzem Vokal und mit weichem s wie Sesenheim), jetzt an der Bahn Zabern-Hagenau. Unter dem Fâlberg (23, 9) ist der zwischen Dosenheim und Pfalzburg an der Grenze von Lothringen und Elsafs gelegene Grofse Fallberg zu verstehen. Die Zinsel, deutsch Zintzel (32, 13), ist ein bei Dossenheim vorbeifliefsendes Nebenflüfschen der Zorn. Hazlach, deutsch Haslach (35, 5), liegt im Kreis Molsheim (Nieder-Elsafs), ebenso Vangebourg, deutsch Wangenburg (37, 12). Frisenheim und Neuburg (40, 30) sind schon von Bandow nachgewiesen. — Ferner vermisse ich eine Anmerkung zu 44, 18; 52, 14; 55, 4; 58, 13; 63, 17; 80, 10 (*que* = *combien*). — Zu 15, 7 mufs es heifsen: Die obliquen Kasus (statt „der Gen. und Dat.") von *on*. 20, 22 bedeutet *pousser une reconnaissance* nicht „eine Rekognoscierungstruppe aussenden", sondern „eine Rekognoscierung unternehmen" (vgl. 21, 25). 27, 13 heifst *chanter* nicht „glucken", sondern, wie schon Bandow angiebt, unnützes Zeug reden. 28, 13 ist *là-bas* zu übersetzen „dort in der Ferne", nicht „dort hinunter". Zu 46, 21 l. wenn ich's wagen dürfte (nicht „sollte"). 51, 15 verstärkt *tout* vor dem Gérondif nicht den Verbalbegriff, sondern den Begriff der Gleichzeitigkeit. 78, 19 entspricht *ne pas laisser de* nicht dem deutschen „unaufhörlich", sondern ist, wie Bandow richtig bemerkt, mit „natürlich" wiederzugeben. — Zur Charakterisierung der eigentümlichen Sprache Erckmann-Chatrians wäre auf das dem französischen Ohr sehr sonderbar klingende Einstreuen deutscher Worte hinzuweisen (wie *kirsch, kirschenwasser, bischof, Kohle-Platz, dampfschiff, schlofsgarten, pfennig, goulden, kreutzer, Knackwurst, wachtmann*).

Das Wörterverzeichnis ist praktisch angelegt und sorgfältig gearbeitet. Ich vermisse nur *cordier* und *à mesure que*, ferner bei *coquille* die Bedeutung „Schneckenweg", bei *goulot* die Bedeutung „Luftloch"; *donner un coup de balai* heifst im Text nicht „abstauben", sondern „abfegen".

An der äufseren Ausstattung der Ausgabe ist nichts zu tadeln; nur der Druck zeigt viele Versehen, von denen hier nur die sinnstörenden berichtigt seien: 11, 14 l. *Je remontai*, 16, 7 *de sabres*, 19, 26 *les bras*, 24, 32 *terminé*, 26, 12 *bétail*, 28, 1 *genoux*, 36, 14 u. ö. *M.* statt *Mr*, 44, 17 *voie*, 45, 32 *coutume*, 51, 12 *savoir* ohne Komma, 52, 24 (auch in der Anm.) *quoi qu'il*, 62, 24 *dessous*, 67, 25 *mourir* (statt *venir*), 69, 19 *de l'œil*, 70, 32 *les*, 88, 8 steht das zweite Klammerzeichen an falscher Stelle, 91, 15 l. 26 statt 16. Im Wörterbuch l. *armorié*, *Hunevir*, *maîtresse poutre* (unter *poutre*),

roche, f. — Am schlimmsten steht es mit der Bezeichnung der Wechselrede; die Anführungszeichen sind teils nach französischem, teils nach deutschem Brauch, aber nur selten folgerichtig gesetzt; vgl. z. B. 18, 25; 20, 16; 25, 25 und 32; 26, 5 und so durch das ganze Buch.

Als Ergebnis dieser Besprechung möchte ich hinstellen, dafs Mühlans Ausgabe sich für den Schulgebrauch eignet, aber gegenüber der billigeren Bandowschen Ausgabe keinen Fortschritt bedeutet.

Steglitz. Arn. Krause.

---

1) O. Glöde, Die französische interpunktionslehre. Die wichtigsten regeln über die französischen satz- oder lesezeichen und die redestriche dargestellt und durch beispiele erläutert. Marburg 1897, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. XII u. 47 S. 0,80 M.

Verf. hat seine Studien über die Entwicklung der Satzzeichen und ihre Anwendung in den germanischen Sprachen auch auf die romanischen ausgedehnt und „auf Wunsch vieler Fachgenossen“ eine zusammenhängende Darstellung der französischen Interpunktionslehre als Büchlein herausgegeben. Dasselbe enthält gleichsam als Einleitung eine historische Entwicklung der französischen Satzzeichen und Redestriche innerhalb der Zeit vor und nach der Erfindung der Buchdruckerkunst; an dieselbe schliefst sich die eigentliche Interpunktionslehre, wie sie sich in den beiden letzten Jahrhunderten entwickelt hat. Sie behandelt die Anwendung des Punktes (Gedankenpunktes und Absatzes), Fragezeichens, Kolons oder Doppelpunktes, Semikolons oder Strichpunktes, Kommas, der Gedankenstriche, Klammern, Anführungsstriche, des Apostrophs, Bindestriches, der Accente, der Cédille und des Tremas, so zwar, dafs den Regeln über den Gebrauch der einzelnen Satzzeichen eine stattliche Anzahl von Beispielen folgt, die zum gröfsten Teile bei der Lektüre moderner Schriftsteller in guten französischen Schulausgaben gesammelt sind.

Eine musterhafte Knappheit im Ausdruck und eine äufserst deutliche Übersichtlichkeit in der Gruppierung sind wesentliche Vorzüge des Buches, und es ist nicht zu leugnen, dafs Verf. bei Aufstellung der Regeln sowie bei Auswahl der zahlreichen Beispiele nach gründlichen Vorstudien mit vielem Fleifs und grofser Gewissenhaftigkeit verfahren ist. Somit kann das Büchlein als ein wirklich brauchbares Hilfsmittel für Lehrende und Lernende gelten und wird, das darf man wohl mit Recht hoffen, in Fachkreisen mit Wohlwollen aufgenommen werden.

Die Drucklegung ist ziemlich korrekt; Druckfehler sind nur aufgestofsen S. II Z. 6 v. o. (*bedeutug*), S. IV Z. 6 v. u. (*ὑποτοστιγμή*), Z. 5 v. u. (*αμφοτέρων*), S. XII, S. 8, S. 22 oben (ist der Kopf nicht korrekt), S. 13 Z. 2 v. u. (*l'autre*), S. 15 Z. 10 v. u. (*avous*),

S. 17 Z. 5 v. o. (fehlt nach *mains* der Gedankenstrich), S. 19 Z. 6 v. o. (*se siècle*), Z. 15 v. u. (*desoeuvré*), S. 28 Z. 13 v. o. (*ponr*), S. 29 Z. 16 v. o. (*à remporté*), S. 32 Z. 8 v. o. (*Qui, monsieur*), Z. 16 v. o. (*vout*), S. 33 Z. 11 v. o. (*es* st. *est*).

2) Die Hochzeitsreise. Lustspiel in zwei Aufzügen von Benedix. Zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische bearbeitet von Julius Sahr. Vierte Auflage. Dresden 1897, L. Ehlermann. VIII u. 79 S. 12. geb. 0,80 M.

Verf. hat für die französische Übungs-Bibliothek die Benedixsche Hochzeitsreise in einer Neubearbeitung (4. Auflage) erscheinen lassen und im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte dafür befolgt, welche er in dem Geleitsworte zu „Zopf und Schwert" (Bd. 7) oder „Minna von Barnhelm" (Bd. 11) aufgestellt hat, nur dafs er jetzt in den Anmerkungen statt der fertigen Verbalformen meist nur den Infinitiv giebt, „so dafs der Schüler selbst die Form bilden mufs". Ref. hat bereits in dieser Zeitschrift Bd. XLIX S. 618 f. bei Gelegenheit der Besprechung des 7. Bändchens über Zweckmäfsigkeit und Nutzen solcher Übersetzungsübungen im allgemeinen sich durchaus beifällig geäufsert und verweist daher der Kürze wegen auf das dort Gesagte. Was nun dieses neue Bändchen anlangt, so mufs die Wahl des Stoffes auch hier als eine überaus glückliche bezeichnet werden. Das Lustspiel ist nicht umfangreich und deshalb trotz der dem Französischen gering bemessenen Stundenzahl ohne Schwierigkeit zu Ende zu bringen. Sodann empfiehlt es sich für Schul- und Privatzwecke durch die Fülle von idiomatischen Wendungen der Umgangssprache; die überall vorhandene sprachliche Hilfsbereitschaft mufs in dem Leser entschieden Lust und Freudigkeit an der Lektüre hervorrufen, Endlich sei noch der vorausgeschickten Biographie und Einleitung Erwähnung gethan, die eine willkommene Beigabe des Ganzen bilden.

Die äufsere Ausstattung auch dieses Bändchens der Übungsbibliothek ist wie die aller in diesem Verlag erschienenen recht elegant, der Druck aufserordentlich korrekt, nur ganz selten hat sich Ungenaues eingeschlichen, so S. 29 Anm. 1 *étre* st. *être*; S. 75 Z. 8 v. o. *desobéissance* st. *désobéissance* und S. 79 Z. 6 v. u. ist die Berichtigung von S. 47 Anm. 1 überflüssig, denn die dort angezogene Stelle bietet *elle-même*.

3) Émile Souvestre, L'esclave und L'apprenti. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Friedrich Speyer. I. Teil: Einleitung und Text. II. Teil: Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Leipzig 1897, G. Freytag. VIII u. 155 S. 8. Beide Teile geb. 1,25 M.

Was die Schriften Souvestres nicht blofs für die Jugend Frankreichs, sondern auch für die unsrige so wertvoll macht, ist der sittliche Ernst, der ihnen innewohnt. Belehrend und vor allem bessernd will der Autor auf seine Zeitgenossen wirken, und dazu dient ihm als ein wesentlich förderndes Mittel die Litteratur.

Er zeigt sich als ein feiner und liebevoller Beobachter des täglichen Lebens, besonders der ärmeren Klassen, deren sittliche und soziale Hebung ihn unablässig beschäftigte. Selbst „ein durchaus edler und reiner Charakter, begeistert er sich für Wahrheit und Recht, tritt der Heuchelei und der Selbstsucht entgegen, will den Mutlosen und Unglücklichen ein Führer und Tröster sein". (Huot, Einleitung zu „Erzählungen aus Au coin du feu". Auch die beiden in diesem Bändchen enthaltenen Erzählungen, welche einer Sammlung von vier kurzen Geschichten angehören, die der Verfasser an dem anmutigen See des Dörfchens Enghien-Montmorency (12 Kilometer nördlich von Paris) geschrieben und unter dem Namen *Au Bord du Lac* zusammengestellt hat, erscheinen recht geeignet, in dem jugendlichen Gemüte edle, erhabene Gesinnungen zu erwecken.

Der *Esclave* versetzt den Leser in die Tiberstadt zur Zeit der ersten Christenverfolgungen. Ein Zug gallischer Kriegsgefangenen, darunter ein junger Armoricaner, Arvins, der Held der Geschichte, und seine Mutter Norva, langt in Rom an. Hier werden beide auf dem Sklavenmarkte verkauft und erbarmungslos von einander getrennt. Arvins wird der Sklave eines römischen Freigelassenen, während seine Mutter einer römischen Matrone, Metella mit Namen, als Sklavin zufällt. Nach langer mit verschiedenen Abenteuern verbundenen Trennung ermöglichen beide zwar das ersehnte Zusammentreffen, die Mutter jedoch wird als flüchtige Sklavin zu Tode gequält, obwohl Arvins alles versucht hatte, um sie zu retten. Dieser gelobt nun feierlich, sie zu rächen, und nimmt an einem Sklavenaufstande teil, der indes mifslingt. Ins Gefängnis geworfen und ganz unglücklich darüber, dafs er sein Gelübde nicht hat erfüllen können, läfst er sich zum christlichen Glauben bekehren und stirbt in der Arena des Circus maximus den Märtyrertod.

Im *Apprenti* zeigt Souvestre an dem Geschicke zweier an Charakter und Gesinnung ganz ungleicher Brüder die Wahrheit des Satzes, dafs das Gute belohnt und das Böse bestraft wird.

Beide Erzählungen eignen sich nach Inhalt und Form zur Schullektüre, sind aber ihres inneren Gehaltes und ihrer gefälligen, nicht zu schwierigen Sprache wegen auch zur Privatlektüre recht passend.

Die Anmerkungen bieten neben manchen in geschmackvollem Deutsch gehaltenen Übertragungen und aufser einzelnen Noten über mehr oder minder häufig vorkommende grammatisch-stilistische Erscheinungen eine Fülle von belehrendem Material aus dem Gebiete der altrömischen Litteratur, der Länder-, Völker- und Naturkunde. Daran schliefst sich ein kurzer Abrifs über Bezeichnung der Aussprache sowie ein verhältnismäfsig umfangreiches Wörterverzeichnis.

In Bezug auf Ausstattung gilt, was bereits über die früheren Bändchen gesagt ist. Im Druck finden sich nur ganz unbedeutende Versehen wie S. 17 Z. 26 *touvant*; S. 19 Z. 14 *magi-stratures*; S. 29 Z. 11 *au deux extrémités*; S. 38 Z. 20 fehlt nach *voix* die Interpunktion; S. 98 Z. 15 v. u. *Dyonysos*; S. 105 Z. 10 v. u. steht *20* st. *30*. In dem Wörterverzeichnis ist die alphabetische Reihenfolge nicht immer gewahrt, vgl. S. 121 Z. 7 u. 8 v. u.; S. 123 Z. 13—22 v. o.; S. 124 Z. 1—7 v. o. und Z. 8—10 v. u.; S. 142 Z. 18—20 v. o.; ferner ist zu bessern S. 124 Z. 12 v. u. *convenir* in *convive* und S. 133 Z. 16 v. o. *funestre* in *funeste*.

4) **Französische Gedichte.** Für den Schulgebrauch ausgewählt von **Schlüter.** I. Teil: Text und Anhang. II. Teil: Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Leipzig 1897, G. Freytag. VIII u. 184 S. 8. Beide Teile geb. 1,40 M.

Diese Gedichtsammlung soll „zu einer weitergehenden Bekanntschaft mit der französischen Poesie führen“, weshalb die Namen von nicht weniger als 24 Dichtern darin vertreten sind. Mit Ausnahme der vier grofsen Klassiker, „sowohl des noch heute so viel gelesenen La Fontaine als auch der grofsen Dramatiker“ enthält sie nur Gedichte aus dem 19. und dem Ende des 18. Jahrhunderts. Was die Auswahl betrifft, so sind dafür nicht blofs ästhetische, sondern auch pädagogische Gesichtspunkte mafsgebend gewesen; tragen doch die Gedichte vielfach wesentlich zur Kenntnis und zum Verständnis eines fremden Volkes bei. Von den hervorragendsten Dichtern ist eine ziemlich grofse Anzahl von Gedichten aufgenommen, „damit von ihnen eine genauere Kenntnis erlangt werden kann“, so von Béranger 8, Victor Hugo 17, La Fontaine 11. Aus der Zahl der übrigen Dichter sind ganz besonders hervorzuheben André de Chénier (La jeune captive), François Coppée (La grève des forgerons und La veillée), Delavigne (La mort de Jeanne d'Arc), Alphonse de Lamartine (La cloche und L'automne), César Malan (L'hirondelle) und Alfred de Vigny (Le cor). Von den Dramen hat der Verf. ausgewählt Corneilles Le Cid Akt IV Scene 3 (Combat du Cid contre les Maures), Molières Les femmes savantes Akt II Scene 7 (Plaintes de Chrysale), Racines Phèdre Akt V Scene 6 (Mort d'Hippolyte) und Athalie Akt II Scene 5 (Songe d'Athalie), Akt I Scene 4 (Louange de Dieu), Akt II Scene 9 (L'enfant aimé du Seigneur). — Die Auswahl ist mit fachmännischem Blick und mit Sachkenntnis getroffen und wird gewifs bei allen Fachgenossen, welche dem Bedürfnis einer Chrestomathie huldigen, freundliche Aufnahme finden.

In dem Anhange ist eine kurze, aber völlig ausreichende Verslehre enthalten, auf welche der Verf. Notices biographiques über die einzelnen Dichter folgen läfst. Die Anmerkungen geben ausführliche Sacherklärungen und nehmen hier und da auch auf grammatische Eigentümlichkeiten gebührend Rücksicht. Dem reichhaltigen Wörterverzeichnis geht auch in diesem Bändchen

dieselbe gedrängte Bezeichnung der Aussprache voraus wie in dem vorigen.

Die Drucklegung ist recht korrekt; vereinzelt findet sich S. 19 Z. 6 *dèjà*; S. 40 Z. 22 *Seigueur*; S. 67 Z. 6 *Parcuorait*; S. 97 Z. 13 *Je n'ai pas* st. *Je n'ai jamais*; S. 160 Z. 16 v. o. *esstampe*; S. 181 Z. 12 v. u. *tenir*. Endlich war auch *échoir* im Wörterverzeichnis mit aufzunehmen.

Salzwedel i. A. K. Brandt.

---

1) Karl Deutschbein, Kurzgefafste englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler, insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien. Erster Teil: Grammatik. Vierte verbesserte Auflage. Cöthen 1893, Otto Schulzes Verlag. VIII u. 79 S. 8. 0,80 M. Zweiter Teil: Übungsbuch. Vierte verbesserte Auflage. ebd. 1893. VII u. 120 S. 8. 1 M.

2) Karl Deutschbein, Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten und Anhang. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Ausgabe A mit Vorstufen. Ebd. 1894. VII u. 227 S. 8. 2,50 M.

Schon die Zahl der Auflagen dieser Bücher deutet darauf hin, dafs wir es bei ihnen mit brauchbaren Hilfsmitteln für den englischen Unterricht zu thun haben, und demgemäfs werden sie denn auch in Otto Wendts Encyklopädie des englischen Unterrichts, Hannover 1893, Carl Meyer (Gustav Prior), auf S. 127 und 163 mit Lob erwähnt. Betrachten wir sie mit Rücksicht auf ihre Brauchbarkeit für den englischen Unterricht auf dem Gymnasium etwas eingehender, so wird sich ergeben, dafs sie die von Wendt gezollte Anerkennung in vollem Mafse verdienen.

Deutschbeins kurzgefafste englische Grammatik beginnt mit einer Einleitung, die auf vier Seiten eine 'Laut- und Sprechlehre (besonders über die der englischen Sprache eigentümlichen Laute)' enthält, das heifst eine kurzgefafste englische Lautphysiologie, die auch durch ein Vokaldreieck (§ 3) und ein Diagramm der Sprechorgane zur Veranschaulichung der Lautbildungsstellen (§ 8 III) illustriert ist. Unter den von mir bisher in dieser Zeitschrift behandelten englischen Grammatiken für die oberen Klassen des Gymnasiums[1]) ist die vorliegende die einzige, welche diesen Zweig der allgemeinen Sprachwissenschaft für die Schule zu verwerten sucht, indem sie ihn dem Schüler vor das Auge führt. Dies erklärt sich aus der besonderen Vorliebe und der hohen Wertschätzung, die der Verfasser für die Phonetik hegt: ist er doch der erste gewesen, der auf ihre Bedeutung für die Schule hingewiesen hat (vgl. Wendt a. a. O. S. 72). Allein es ist ein grofser Unterschied, ob man vom Lehrer die genaue Kenntnis der Laut-

---

[1]) Von Tendering, Fölsing-Koch, Zernial, Dubislav u. Boek (Zeitschr. f. d. GW. 1894 S. 577 ff. und S. 754 ff.).

physiologie verlangt, oder ob die Forderung aufgestellt wird, den Schüler in diese Disziplin einzuführen; und zu letzterem scheint der Verfasser trotz der verhältnismäfsigen Kürze seiner lautphysiologischen Einleitung doch hinzuneigen. Freilich gebe ich zu, dafs eine Anzahl phonetischer Begriffe heutzutage im Sprachunterrichte nicht mehr zu entbehren ist, zumal wenn er, wie das Englische auf dem Gymnasium, in einer Oberklasse beginnt. Ich rechne hierzu

1) Belehrung über den Unterschied zwischen Laut und Lautzeichen, womit das Wesen der Beschreibung in ihren verschiedenen Formen der phonetischen und der historischen, unter Hinweis auf Stenographie, Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Französisch und Englisch erörtert werden kann;

2) Belehrung über das Entstehen der Vokale und der Konsonanten, wobei besonders auf das Mitwirken des Kehlkopfes beim Erklingen aller Vokale und mancher Konsonanten aufmerksam gemacht und damit zugleich die moderne Bezeichnung stimmhaft und stimmlos erklärt und eingeprägt wird (wenn auch auf die alten Bezeichnungen Media, Tenuis, Aspirata wegen des notwendigen Hinweises auf das Lautverschiebungsgesetz nicht ganz verzichtet werden kann).

Aber hiermit sind die allgemeinen phonetischen Erörterungen meines Erachtens auch abzuschliefsen; was etwa sonst noch nötig ist, wird am zweckmäfsigsten bei der Betrachtung und Einübung der einzelnen Laute und Lautverbindungen gelehrt. Von diesem Standpunkte aus mufs ich Deutschbeins Einleitung trotz ihrer Kürze noch für zu lang erklären; durch Verkürzung, einmal durch stilistische Überarbeitung (vgl. § 2b, § 2 Anm., § 6 Anm., § 8 I: 'wobei zu bemerken ist, dafs', 'es ist jedoch zu bemerken, dafs', 'es ist noch zu bemerken, dafs') und sodann durch das Weglassen von Ausspracheanweisungen, die für den Schüler gegenstandslos sind (vgl. § 2b 'natürlich', § 5 'kräftige Zurückziehung der Zunge', § 7c 'vokalisches Gemurmel'), würde der Abschnitt sehr gewinnen; selbst auf das Vokaldreieck in § 3 und auf die Veranschaulichung der Lautbildungsstelle in § 8 kann die Allgemeinheit der Schüler verzichten, da diese Darstellungen schliefslich doch nur für den künftigen Philologen von Wert sind.

Der Einleitung folgt als 'Erster Abschnitt' auf S. 5 bis 19 'Buchstaben-, Silben- und einfache Wortlehre oder Lese-, Schreib- und einfache Formenlehre'. Diese Überschrift macht einen etwas umständlichen Eindruck; vergleicht man sie mit der Überschrift der Einleitung (s. o. S. 773), so findet man, dafs die zweite Doppelüberschrift gewählt ist, um Übereinstimmung mit der ersten zu erzielen. Trotzdem kann ich diese Umständlichkeit nicht gutheifsen, zumal die Begriffe Buchstaben- und Silbenlehre sich nicht mit den Begriffen Lese- und Schreiblehre decken; ich glaube, die zweite Hälfte der Überschrift hätte genügt, um den Inhalt des

Abschnittes zu bezeichnen. Dieser erste Abschnitt enthält von § 9 bis § 24 alle Regeln, die für das Lesen und Schreiben nötig sind; ihnen folgen von § 25 bis § 40 die wichtigsten Regeln über den Artikel, die Deklination des Substantivs, die Steigerung und die regelmäfsige schwache Konjugation, woran sich 'Orthographisches' über Doppelkonsonanten im Auslaute, Silbenteilung und grofse Anfangsbuchstaben anschliefst. Der zweite Abschnitt enthält von S. 20 bis 38 in § 41 bis § 72 die 'erweiterte Formenlehre', d. h. die gebräuchlichsten unregelmäfsigen schwachen und die wichtigsten starken Verben, beide nach Gruppen geordnet, dann die Praeteritopraesentia, ferner ein alphabetisches Verzeichnis sämtlicher unregelmäfsig schwachen und starken Zeitwörter, hierauf die genaueren Regeln vom Geschlecht und der Pluralbildung der Substantive, von der unregelmäfsigen Steigerung der Adjektive, von der Bildung und Steigerung der Adverbien, von den Zahlwörtern, Fürwörtern, Präpositionen und Konjunktionen. Den dritten Abschnitt von S. 39 bis 75 bildet in § 73 bis 132 die Syntax; an sie schliefst sich in einem Anhang die Lehre von der Interpunktion, ein Verzeichnis von Abkürzungen und von Zusammenziehungen, eine kurze Wortbildungslehre, die nur eine Aufzählung und Erklärung der wichtigsten Vorsilben und Nachsilben enthält, und endlich eine Vergleichung englischer und deutscher Wörter mit Rücksicht auf das Gesetz der Lautverschiebung, sowie eine Vergleichung englischer und französischer Wörter.

Das beschriebene Buch ist reichhaltiger als viele seines gleichen: das zeigt nicht nur die gegebene allgemeine Übersicht, sondern aufserdem der Blick auf jede einzelne Seite. Zu loben ist, dafs bei den Regeln immer von Beispielen ausgegangen ist, die je nach dem Inhalte der Regel aus 'Normalwörtern' oder aus solchen Sätzen bestehen, welche laut Vorrede S. V dem nachher zu besprechenden Lesebuche entnommen sind. Mit Anerkennung ist ferner hervorzuheben, dafs zur Einübung der Ausspracheregeln § 9 bis 19 stets eine Reihe besonders aus der Erdkunde und der Geschichte bekannter Eigennamen herangezogen ist, ein Verfahren, das kein mir bekanntes englisches Lehrbuch in solchem Mafse anwendet. Sodann ist die häufige Bezugnahme auf deutsche und französische Spracherscheinungen anzuerkennen, in der ich ein aufserordentlich nützliches Mittel zur Wiederholung und Konzentration erblicke, und das selbst solchen Lehrern ersprießlich erscheinen dürfte, von denen die allgemeine Einführung des englischen Unterrichtes in den preufsischen Gymnasien nicht gerade freudig begrüfst worden ist.

Gegenüber diesen grofsen Vorzügen von Deutschbeins Grammatik stehen einige Mängel, die zum Teil darin ihren Grund zu

haben scheinen, dafs das Buch bis zu einem gewissen Grade den Lehrer überflüssig zu machen versucht. Dies geht meines Erachtens aus der Breite in der Fassung der Regeln und aus ihrer Anordnung hervor. Als Beweis für die Breite, die namentlich im ersten Abschnitte hervortritt, verzeichne ich die auch hier häufig wiederkehrenden schon oben S. 6 gerügten Wendungen: 'dabei ist zu bemerken' (§ 12), 'eine besondere Bewandtnis hat es mit' (§ 18), 'weiter ist zu bemerken' (§ 25), 'es ist zu beachten, dafs' (§ 31), ferner die Fassung der Geschlechtsregel § 26: 'Die Geschlechtsregel im Englischen ist aufserordentlich einfach und natürlich, da . . '. Über die Anordnung der Regeln erfahren wir aus dem Vorwort zur vierten Auflage S. VII, dafs erst in dieser Auflage 'die weniger wichtigen Regeln gröfstenteils unter dem Strich gedruckt sind, damit sie sich nicht blofs durch ihren etwas kleineren Druck, sondern auch durch ihre Stelle von den wichtigern unterscheiden'. Mir scheint darin keine Verbesserung zu liegen. Denn während einerseits die Buntscheckigkeit des Druckes dadurch nicht beseitigt ist, weil nach wie vor drei Schriftarten angewandt sind, die erste für die wichtigeren, die zweite für die unwichtigeren Regeln und die dritte für die Fufsnoten, ist andererseits das Auffinden von Regeln erschwert, zumal dem Buche ein Register nicht angehängt ist. Der Grund zu dieser Neuerung, die wichtigeren Regeln von den unwichtigeren durch einen Strich zu trennen, scheint mir ein gut gemeintes, aber übel angebrachtes Zugeständnis an die Methodik des Unterrichts zu sein, das vielleicht durch das Bestreben hervorgerufen ist, diese Grammatik auch für den Selbstunterricht brauchbar zu machen. Da aber durch die neuen Lehrpläne ausdrücklich induktive Behandlung der notwendigen grammatischen Regeln verlangt wird, so ist es weniger wichtig, dafs die Regeln methodisch angeordnet, als dafs sie leicht auffindbar sind. Wollte der Verfasser trotzdem methodische Winke geben, so konnte er dies sehr bequem durch hinzugefügte Zeichen oder Zahlen zur Bezeichnung der Klassenstufen erreichen, ohne die systematische Anordnung der Regeln so unliebsam zu zerstören.

Was die Aussprachebezeichnung anlangt, so hat auch Deutschbeins Grammatik samt den dazugehörigen Lesebüchern seine eigene Transskription, die wieder von allen anderen abweicht. Allerdings fällt dieser Umstand hier nicht schwer ins Gewicht, weil Deutschbeins Bücher eben dazu bestimmt sind, ohne anderen Lektürestoff und ohne ein Gesamtwörterbuch neben bzw. nach einander benutzt zu werden, weshalb der Schüler, der nach ihnen unterrichtet wird, eine andere Transskriptionsmethode überhaupt nicht zu sehen bekommt. Deutschbeins Aussprachebezeichnung ist verhältnismäfsig einfach und verständlich; zur Einprägung falscher Wortbilder geben höchstens die Zeichen *á*, *ǎ*, *ő* in Wörtern wie *fáther*, *rǎre*, *wőrk* Anlafs. Mit Anerkennung hervorzuheben

ist die Korrektheit des Druckes; mir wenigstens ist kein einziger Druckfehler begegnet. Doch darf ich mir wohl erlauben, auf einige Punkte in der Fassung der Regeln hinzuweisen, die vielleicht bei einer neuen Auflage geändert werden könnten. Die Regel in § 9: 'Kurz wird der betreffende Vokal in geschlossenen Silben gelesen' mufs wohl durch ein hinzuzufügendes 'gewöhnlich' gemildert werden. In § 19, 3 wird unter den Wörtern mit stummem h auch humble angeführt: das in der Angabe der Aussprache sehr zuverlässige Wörterbuch von Grieb-Schröer bezeichnet diese Aussprache als vulgär. Ebendaselbst finden sich *honor* und *humor*, und erst in der Fufsnote wird darauf hingewiesen, dafs die Wörter auf *-or* besser mit *-our* geschrieben werden; besser würde doch im Text *honour* und *humour* stehen und in der Fufsnote auf die orthographische Abweichung *-or* aufmerksam gemacht, vielleicht noch mit dem Zusatze, dafs sie sich besonders bei amerikanischen Schriftstellern findet. In § 19, 5 und 6 wären die Ausgänge *alf*, *alk*, *stle* und *sten* als solche durch vorgesetzte Bindestriche kenntlich zu machen. Der erste Hinweis unter dem Strich zu § 20, 2: 'Die schräg stehenden Buchstaben in einem Worte sind nicht auszusprechen' gehört schon zu § 19. Die englische Bezeichnung der Tempora und Modi scheint mir überflüssig und für die Verbreitung der Deutschbeinschen Grammatik auf preufsischen Gymnasien nicht vorteilhaft zu sein, da die neuen Lehrpläne S. 37 vorschreiben, bei der Auswahl der französischen und der englischen Grammatiken sei darauf zu sehen, dafs die Terminologie hier dieselbe sei wie in den anderen Sprachen. Bei § 53, 1 vermisse ich die Bezeichnung Praeteritopraesentia für die sonst in ihrem Wesen richtig erklärten Verba *I shall*, *I can*, *I may*, *I must*, *I ought*; nur war *I will* nicht als ursprüngliches Imperfekt zu bezeichnen, sondern als Optativ, worauf bei diesem Verbum das Fehlen des *-s* in der 3. Pers. Sing. Praes. zurückzuführen ist. In der Regel unter 4) wird die deutsche Verbindung des Konjunktivs vom Plusquamperfekt mit einem Infinitiv: ich hätte sprechen können, müssen u. s. w. in der Weise klar gemacht, dafs von den Umschreibungen der Praeteritopraesentia *I had been able* (*obliged* u. s. w.) ausgegangen und dann gesagt wird, sie würden besser durch das Imperfekt der Praeteritopraesentia mit folgendem Infinitiv des Perfekts ersetzt: *I could* (*should* etc.) *have spoken*. Nach meinem Dafürhalten wäre der umgekehrte Weg der bessere und darauf hinzuweisen gewesen, in wie interessanter Weise die englische Sprache sich hier über den Mangel der zusammengesetzten Zeiten dadurch hinweghilft, dafs sie das Zeichen der vollendeten Handlung vom regierenden Verbum auf den abhängigen Infinitiv überträgt. In § 75 werden unter den Wörtern, die kein Pluralzeichen annehmen, auch *news* und *means* angeführt; es war dafür umgekehrt zu sagen, dafs diese Wörter eigentlich Plurale mit Pluralbedeutung sind, aber auch Singularbedeutung haben

können. In § 59 halte ich die Bezeichnung der unregelmäſsigen Steigerung als einer starken nicht für passend; der Name fordert zur Vergleichung mit der starken Konjugation heraus, die doch ihre Benennung aus einem ganz anderen Grunde trägt, wie in der Vorbemerkung zu § 46—52 richtig ausgeführt ist. Unverständlich scheint mir die Fassung von § 62, 3: 'Vor hundred und thousand muſs immer *a*, oder wie in Jahreszahlen *one* stehen'. In § 81 C. 2 halte ich den Plural 'Schubläden' statt Schubladen für falsch. In § 137 war S. 78 Z. 11 zu bemerken, daſs für das englische *f* oder *v* im Deutschen anlautend auſser *f* auch *v* stehen kann, z. B. *father* — *Vater*, *vane* — *Fahne*, und die Beispiele hätten vollständiger für An-, In- und Auslaut gegeben, dagegen *ox* — *Ochs* und *yellow* — *gelb* hätten als nicht zum Schema passend weggelassen werden können. Die Anmerkung 1 ist überflüssig, weil alles für das Englische Notwendige schon im Texte steht, und sie ist ferner wunderlich gefaſst, weil nur wegen der alphabetischen Reihenfolge der Wörter 'aspiriert, hart, weich' die Lautverschiebung vom Deutschen über das Englische hinweg nach den urverwandten Sprachen rückwärts konstruiert wird. Ich würde die Bezeichnungen 'hart' und 'weich' statt 'tenuis' und 'media' oder 'stimmlos' und 'stimmhaft' überhaupt zu beseitigen raten, weil sie nur Mitteldeutschen verständlich und von der Sprachwissenschaft längst aufgegeben sind.

Aus dem Angeführten geht hervor, daſs ich Deutschbeins kurzgefaſste englische Grammatik wegen ihrer Ausführlichkeit und wegen der Anordnung der Regeln zwar nicht für das Ideal eines Lehrbuches für Schüler der Oberklassen eines Gymnasiums halte, daſs ich sie aber trotzdem wegen der Fülle der Anregungen, die sie bietet, als ein sehr brauchbares Unterrichtsmittel auch für Gymnasien ansehe. Namentlich aber möchte ich sie als methodisches Hilfsmittel allen Lehrern des Englischen aufs wärmste empfehlen, insbesondere solchen, denen es noch an Erfahrungen aus der Praxis des Gymnasialunterrichtes fehlt.

Der zweite Teil der Grammatik, das Übungsbuch, schlieſst sich eng an den ersten und zugleich an das Lesebuch an, über das daher zunächst einige Worte gesagt werden müssen. Das Lesebuch zerfällt in vier Teile. Der erste, 88 Seiten umfassend, besteht aus zwei Vorstufen, von denen die eine auf 13 Seiten Lesestücke zu den einfachsten Regeln über die Deklination, Konjugation und Komparation, die zweite auf 61 Seiten Lesestücke zu der erweiterten Formenlehre enthält; den acht ersten Lesestücken der ersten Vorstufe folgen die Vokabeln unmittelbar, zu den übrigen der beiden Vorstufen stehen sie auf Seite 74 bis 88. In auſserordentlich geschickter Weise ist in diesen Lesestücken der Fortschritt vom Leichten zum Schwereren beobachtet: in der ersten Vorstufe finden wir zunächst acht Fabeln, von denen die ersten fast nur aus einsilbigen Wörtern bestehen; dann kommen

zehn Anekdoten und lustige Geschichten und endlich acht leichte Gedichte; die zweite Vorstufe enthält Dialoge, geographische Schilderungen aus dem britischen Reiche, Erzählungen aus der Geschichte, Briefe von Macaulay und Irving und schwerere Gedichte. Den Prosastücken sind Anregungen zu allerlei Aufgaben zugefügt, die den Schüler zum Schreiben und Sprechen veranlassen sollen. Der zweite Teil des Lesebuchs enthält 12 gut gewählte Stücke aus W. Irvings Sketch Book, der dritte eine interessante Auswahl aus Macaulays History of England, der vierte endlich Stellen und Scenen aus Shakespeare, die wohl geeignet sind, zur Lektüre dieses Dichters anzuregen. Unter dem Texte des ganzen Buches finden wir eine Menge vortrefflicher Bemerkungen grammatischen, metrischen, sachlichen, besonders litteraturgeschichtlichen Inhaltes. Eine willkommene Zugabe bildet die Stammtafel der englischen Könige seit Wilhelm dem Eroberer sowie eine Karte von Grofsbritannien und ein Plan von London. Noch angenehmer und nützlicher wäre es, wenn in künftigen Auflagen diese Stammtafel auch auf die früheren Regenten Englands ausgedehnt und zugleich mit einer kurzen Sprachgeschichte verbunden würde, die in Anknüpfung an die schon vorauszusetzenden historischen Kenntnisse der reiferen Schüler die Entwickelung der Sprache aus den verschiedenen Elementen der Bevölkerung darstellte. Dabei wäre zu berücksichtigen:

1) Vergebliche Versuche der Römer, die Britannier zu unterjochen: Cäsars zweimaliger Übergang nach dem damals von keltischen Stämmen bewohnten Britannien; Fortsetzung dieser Unterjochungsversuche während der Kaiserzeit, besonders durch Cn. Julius Agricola, den Schwiegervater des Geschichtsschreibers Tacitus; Britanniens Aufgeben zur Zeit der Völkerwanderung durch Stilicho;

2) Übergang der Angeln und Sachsen nach Britannien, Verdrängung der keltischen Bewohnerschaft, Kämpfe mit den Dänen;

3) Einführung des Christentums in England;

4) Übergang der Normannen und Unterdrückung der Angelsachsen;

5) Eindringen des Humanismus in England.

Durch Hinweis auf Stellen des Lesebuches könnte eine solche tabellarische Übersicht lebendig gemacht werden, so dafs der Schüler in den Stand gesetzt würde, mit den im Unterrichte doch wohl gelegentlich vorkommenden Ausdrücken Altenglisch, Mittelenglisch, Neuenglisch auch wirkliche Begriffe zu verbinden.

Übrig ist nun noch die Besprechung des zweiten Teiles von Deutschbeins kurzgefafster Grammatik, des Übungsbuches. Es zerfällt in 43 Übungen, die in drei Abschnitte geteilt sind; die beiden ersten Abschnitte beziehen sich auf die einfache und die erweiterte Formenlehre, der dritte auf die Syntax, und die genauere Beziehung ist stets durch die der Übung beigefügte

Paragraphenzahl und Bezeichnung des grammatischen Inhaltes angegeben. Von der dritten bis zur einunddreifsigsten Übung findet auch stete Beziehung auf das Lesebuch statt, insofern als hier Umbildungen von Leseabschnitten zur Übersetzung ins Englische dargeboten werden. Auf das Lesebuch gehen auch meist die englischen Einzelsätze zurück, die jeder Übung bis zur 25. zur Einprägung der darin behandelten grammatischen Pensen beigegeben sind; zum Teil bestehen sie auch aus Sprichwörtern und sprichwörtlichen Sentenzen, in denen sich Beispiele zu den betreffenden grammatischen Regeln finden. Vorbemerkungen zur 1. bis 25. Übung enthalten grammatische oder stilistische Hinweise, die sehr praktisch angebracht und inhaltlich sehr wertvoll sind. Den mit A bezeichneten Einzelsätzen und den mit B bezeichneten Umbildungen schliefsen sich von der 9. Übung ab mit C bezeichnete englische Dialogues über verschiedene ins praktische Leben eingreifende Stoffe an: Our Town, A Visit, Starting for a Journey, School, The Garden, Departure, On the Steamer, Character of the English, Travelling in the Train, The Journey, Arrival in London, Arrival at the Friend's House, The English Language, The first Excursion in London, Proposal to go to the Crystal Palace, A Visit to the Cr. P., Englishmen and their Authors, Health, Prices of Things in London, The London Police Courts, The London Parks, England and her Position, The Medical Profession, Sundays in London, The English Spelling, English Grammars and English Grammarians, The best Method of learning English, Taking Leave. Die englischen Zwiegespräche werden meist durch deutsche fortgesetzt, doch finden sich auch einzelne deutsche mit besonderen Themen, z. B. Die Quäker, Die Lage der Armen in London, Das Studium und die Erziehung der Engländer, Die Namen Tory und Whig, Nationale Eigentümlichkeiten der Engländer. Mehrfach treten an Stelle der Gespräche englische oder deutsche Briefe: The Higher Schools of England mit deutscher Fortsetzung, On the Principal Universities of E., A Letter from London mit deutscher Fortsetzung, Application for a Situation, Bewerbung um Privatstunden, Reply to the preceding Letters. Man sieht, der Verf. hat dafür gesorgt, dafs sein Übungsbuch eine Art von Encyklopädie des Wissenswertesten aus dem englischen Leben werde. Freilich ist es dadurch zugleich ein neues Lesebuch geworden, jedoch ein solches, das den Schüler in die Sprache des täglichen Lebens einführt. Deshalb ist auch ein besonderes Vokabular zu diesem Übungsbuche nötig gewesen, soweit sein Inhalt sich nicht den Stoffen des Lesebuches anschliefst, und so folgen denn bis zur 13. Übung die zum Verständnisse der Einzelsätze und Gespräche nötigen Vokabeln den einzelnen Abschnitten, während sie zu den übrigen Übungen auf S. 89 bis 101 zusammenstehen; für das Aufschlagen etwa vergessener Wörter dient von S. 101 bis 120 ein englisch-deutsches und deutsch-englisches

Wörterverzeichnis. Auch in den Fufsnoten sind noch mehrfach Übersetzungshilfen und vereinzelt auch sachliche Bemerkungen gegeben. Fehler sind mir fast gar nicht begegnet; nur in Übung 4 B. Zeile 4 ist ‚hinunter' statt 'hinauf' zu lesen, und in der Vorbemerkung zur 11. Übung nehme ich Anstofs daran, dafs das Gerundium als Präsens-Participium bezeichnet ist und von letzterem gesagt wird, es nehme durch Verbindung mit einer Präposition substantivische Bedeutung an.

Das Übungsbuch als Ganzes ist nach meinem Urteile ohne Zweifel in Verbindung mit der kurzgefafsten Grammatik und dem Irving-Macaulay-Lesebuche ein sehr brauchbares Hilfsmittel für den englischen Unterricht in den oberen Gymnasialklassen, wenn ich es auch für unmöglich halte, es in seiner ganzen Ausdehnung durchzuarbeiten. Denjenigen Lehrern aber, die nicht geneigt sind, die englische Lektüre auf W. Irving und Macaulay zu beschränken, kann das Übungsbuch als methodisches Muster für eigene Zusammenstellungen und für das Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren nicht warm genug empfohlen werden. Alle drei Bücher zusammen lassen erkennen, dafs der Verfasser ein kenntnisreicher, mit der Methode wohl vertrauter und für sein Fach begeisterter Schulmann ist, der gewifs auch wohlgemeinte Ratschläge zur Verbesserung seiner Bücher nicht von der Hand weisen wird.

Quedlinburg. Paul Schwarz.

Konrad Stein, Lehrbuch der Geschichte, für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. III. Teil: Die deutsche Geschichte in der Neuzeit bis 1740. Paderborn 1897, F. Schöningh. 74 S. 8. 0,80 M.

Indem Ref. auf die Anzeigen des I. und des II. Teils in Bd. L S. 49 und Bd. LI S. 239 verweist, hebt er zur Charakteristik des vorliegenden III. Teils hervor, dafs der der katholischen Kirche angehörende Verf. in der Darstellung konfessioneller Streitigkeiten sichtlich nach Unparteilichkeit gestrebt und alles vermieden hat, was einen evangelischen Leser verletzen könnte, und macht auf einige Stellen aufmerksam, durch deren Besserung das Buch noch brauchbarer werden dürfte. — Mit welchem Rechte S. 1 behauptet wird, zum ersten Male sei das Schiefspulver im Kriege angewandt worden in der Seeschlacht bei Sluys im J. 1340, ist dem Ref. nicht bekannt; die — seines Wissens — neueste Erörterung über das Aufkommen der Feuerwaffen von Jähns (Deutsche Revue XVIII 371 ff.) erwähnt die fragliche Schlacht überhaupt nicht. Auch eine andere Angabe zur Geschichte des Kriegswesens, nämlich dafs der alte Dessauer den Gleichschritt eingeführt habe, kann nach Schneiders Darlegung (Legion und Phalanx S. 48 ff.) in der gegebenen Fassung nicht mehr aufrecht

erhalten werden. Wenn S. 4 die Entstehung des Wortes „Buchstabe“ darauf zurückgeführt wird, dafs Gutenberg Schriftzeichen in Buchenholz geschnitten habe, so scheint unbeachtet geblieben zu sein, dafs jenes Wort bereits lange vor Gutenbergs Erfindung gebraucht wurde; und die Überlieferungen von Derfflingers Schneiderhandwerk und von Karls XII. Tod durch Meuchelmord waren wohl entschiedener abzulehnen, als es S. 51 und 61 geschehen ist. Unverständlich — wenigstens dem Ref. — ist der auf den grofsen Kurfürsten bezügliche Satz S. 50: „Zur Hebung des Handels in seinen Ländern erschwerte er durch hohe Eingangszölle die Ausfuhr von Rohprodukten“, wie denn überhaupt auf S. 50 der sprachliche Ausdruck besserungsbedürftig erscheint.

Den Druck darf man als korrekt bezeichnen, wenn auch S. 68 Preufsens Länderbesitz um 1740 auf 119 qkm angegeben wird.

Schwetz (Weichsel). M. Baltzer.

R. Lehmann und W. Petzold, Atlas für die Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten. 69 Haupt- und 88 Nebenkarten auf 80 Kartenseiten. Bielefeld und Leipzig 1897, Velhagen u. Klasing. Kartonniert 5 M.

Seit dem Jahre 1888, in dem die erste Auflage des „Methodischen Schulatlas“ von Sydow-Wagner erschien, ist auf dem Gebiete der Schulkartographie trotz alles rührigen Strebens keine so bedeutsame Leistung erschienen wie der Ostern 1897 ausgegebene Atlas von Lehmann-Petzold. Schon äufserlich, durch das Format, mehr aber noch durch den Umfang unterscheidet sich derselbe von seinen älteren und jüngeren Gefährten, am meisten jedoch durch seinen Inhalt und durch die Auswahl und Verarbeitung desselben. Wie die meisten anderen Atlanten beginnt auch dieser mit der mathematisch-astronomischen Geographie, die auf S. 1—3 unter Beobachtung einer umsichtigen Auswahl des Nötigsten in schönen und sauberen Zeichnungen behandelt wird. Bl. 4 enthält eine Darstellung der im Atlas zur Verwendung gelangten Projektionen, auf deren Auswahl noch später zurückzukommen sein wird. Bl. 5—8 sind die Prachtblätter des Atlas. Sie sind der Geländedarstellung gewidmet. Die Umgebung Heidelbergs einerseits und des Brienzer Sees andrerseits sind zu dem Zwecke, die Terrainzeichnung in ihren verschiedenen Manieren vorzuführen, ausgewählt. Zunächst sind je zwei landschaftliche Ansichten dieser Gegenden, von verschiedenen Standpunkten aufgenommen, vorangestellt. Daran schliefst sich eine Profilzeichnung. Dann folgen je sechs verschiedene Arten der Terrainzeichnung: 1. Schraffen in senkrechter bez. schiefer Beleuchtung, 2. Schummerung, 3. Isohypsen, 4. Isohypsen mit farbigen Höhenschichten, 5. Isohypsen mit Schraffen, 6. Isohypsen mit Schraffen und

farbigen Höhenschichten. Die Karte Heidelbergs ist in 1 : 50 000, die des Brienzer Sees in 1 : 150 000 entworfen. Infolgedessen sind diese Blätter geeignet, auch für weitere Kreise als gerade für die Schule als eine höchst lehrreiche Anleitung und Einleitung zum Lesen topographischer Karten zu dienen. Dem Schüler, der im allgemeinen wohl selten Spezialkarten zu Gesicht bekommen wird, sind sie unbedingt eine gediegene Überleitung und Vermittelung für den Gebrauch solcher im späteren praktischen Leben. Auch wenn vielfach wohl wahrscheinlich Zeitmangel die Schule hindern wird, auf diese Blätter ausführlich einzugehen, sind sie in ihrer ganzen Form und Ausführung geeignet, zum Selbststudium anzuregen und daher als eine wertvolle und gediegene Bereicherung des Inhalts des Atlas freudigst zu begrüfsen.

S. 9—22 behandeln Stoffe aus der allgemeinen Erdkunde mit Ausschlufs der astronomischen. Abgesehen von einigen Darstellungen der Erde in Planigloben sind die hierhin gehörigen Karten in der Merkatorprojektion entworfen. Neben Karten der Isothermen, Niederschläge, Isobaren u. s. w., die heute fast jeder bessere Schulatlas besitzt, enthält der vorliegende verschiedene ganz neue und zum Teil originale, wie sie nur noch Berghaus' physikalischer und Langhans' Handelsatlas in ähnlicher Weise besitzen. Dazu zählen die Karten der Vegetationsgebiete, der Verbreitung wichtiger Kulturpflanzen, Wild- und Kulturtiere. Die Karte des Kolonialbesitzes und der Hauptwege des Weltverkehrs bildet den Schlufs dieser Abteilung, deren sämtliche Karten in schönster technischer Vollendung und Übersichtlichkeit trotz des reichen Inhalts ausgeführt sind.

Mit S. 23 beginnt die spezielle Länderkunde in der üblichen Reihenfolge. Jeder Erdteil hat zwei Hauptkarten gleichen Mafsstabes, deren eine die Bodengestalt und die Gewässer bringt, während den Inhalt der zweiten die Darstellung der politischen Verhältnisse bildet. Die Karten der ersten Gattung sind wie auch die der einzelnen Länder in der Weise ausgeführt, dafs das Terrain durch Farbentöne, die in den unteren Stufen mit einem graugrünen Ton beginnen und in den oberen durch hellbraune Töne bis zum dunkelsten Braun fortschreiten, in Verbindung mit Schraffen dargestellt wird. Es ist dies die heut übliche Manier, die unstreitig ein plastisches, eindrucksvolles Bild liefert. Die politischen Karten haben nur eine nicht übermäfsig hervortretende Schraffenzeichnung und Flächenkolorit. Bei denjenigen Ländern, die nur mit einer Karte bedacht sind, und das ist die Mehrzahl, bildet die Darstellung der Bodengestalt und der Gewässer selbstredend die Hauptsache, die politischen Grenzen sind durch meist deutlich genug hervortretende rote Linien ausgedrückt. Auf die Darstellung der Bodengestalt und der Terrainverhältnisse ist grofse Sorgfalt verwendet; nicht nur der Gegensatz von hoch und tief, von Ebene und Gebirgsland ist deutlich zur Anschauung gebracht,

sondern es ist auch darauf geachtet, die qualitative Beschaffenheit des Grundes zu bezeichnen; Sumpf- und Weichland, Tundren, Steppen, Wüstensteppen und Wüsten sind durch passend gewählte Signaturen deutlich herausgehoben und begrenzt. Auf einigen Blättern ist aufserdem das Gebiet der Steinkohlenfelder in dieser Weise angedeutet.

Neben den beiden Hauptkarten finden sich für jeden Erdteil mehrere Nebenkarten, zum Teil im halben Mafsstabe der Hauptkarten, zum Teil in kleineren Mafsstäben. Meist sind sie in Form von Kartons untergebracht. Ihren Inhalt bilden Stoffe der allgemeinen Erdkunde, die schon früher behandelt, nunmehr in gröfserem Mafsstabe und daher auch eingehender dargestellt werden können. Naturgemäfs ist dabei Europa am günstigsten gefahren, das fünf solcher Kartons in 1 : 40 Mill., daneben aber noch drei Karten im Mafsstabe der Hauptkarten 1 : 20 Mill. erhalten hat. An zweiter Stelle steht in dieser Hinsicht Amerika.

Auf den Länderkarten ist Mitteleuropa und ganz besonders Deutschland aus erklärlichen Gründen sehr eingehend behandelt. Auch für diese Gebiete sind auf kleineren Karten gewisse Stoffe wie Niederschläge, Temperaturen, Volksdichte, Sprach- und Konfessionsverhältnisse u. s. w. nochmals ausführlich dargestellt. Die Karten der deutschen Länder haben für einen Schulatlas bisher ungewöhnlich grofse Mafsstäbe erhalten, die Übersichtskarten 1 : 3 Mill., die Einzelkarten 1 : 2 Mill. Das bedeutet einen gewaltigen Fortschritt, der wohl im allgemeinen gut aufgenommen werden dürfte. Allerdings dürfte damit auch die Grenze des Erreichbaren gegeben sein, wenn nicht die Schulatlanten einen übermäfsigen Umfang annehmen sollen. An diesen grofsen Mafsstäben sind auch die Nachbarländer des Deutschen Reiches beteiligt, vor allem die Alpenländer. Denn von dem Grundsatze, die benachbarten Länder soweit wie möglich mit in den Rahmen eines Blattes hineinzubeziehen, um die gegenseitige Lage unzweideutig zu veranschaulichen, ist auch hier konsequent ein ausgiebiger Gebrauch gemacht. Daher sind auch die Balkan- und Apenninen-Halbinsel auf einem Blatte vereinigt. Aufserdem sind auf zwei in gleicher Weise angelegten Kartons die politischen und nationalen Verhältnisse dieser Länder veranschaulicht. Auch die Nordseeländer sind auf einem Blatte untergebracht. Die aufserdeutschen Länder Europas besitzen vorwiegend den Mafsstab 1 : 5 Mill., der angesichts der Mafsstäbe der deutschen Länder eigentlich etwas klein ist, Skandinavien ist sogar in 1 : 7,5 Mill. und Rufsland nur in 1 : 15 Mill. entworfen.

Von Asien sind aufser den zwei Hauptkarten in 1 : 40 Mill. noch zwei gröfsere Karten, Südasien in 1 : 20 Mill. und Ostasien in 1 : 30 Mill. vorhanden; bei Afrika sind das Nildelta und die deutschen Kolonieen in gröfseren Mafsstäben dargestellt. Bei Nordamerika findet sich eine Karte der Vereinigten Staaten und

Mittelamerikas in 1 : 20 Mill. und in einem Karton die nordöstlichen Unionsstaaten in 1 : 10 Mill.

Wie schon gelegentlich erwähnt worden ist, ist die technische Ausführung eine vorzügliche, wie es von der ausführenden Firma, Velhagen und Klasing, auch nicht anders zu erwarten war. Das ganze Werk macht einen bestechenden Eindruck, und bei oberflächlicher Betrachtung dürfte kaum jemand an ihm etwas auszusetzen haben; höchstens das Format, die Crux aller, nicht blofs der Schulatlanten, könnte beanstandet werden; es ist schon etwas grofs, und vielleicht auch der Preis, der relativ freilich noch immer als gering bezeichnet werden kann. Aber das Elternhaus pflegt diese Frage meist anders zu beurteilen. Bei näherer Betrachtung, sagen wir richtiger Untersuchung, ist aber doch mancherlei zu bemängeln. Trotz seines Titels ist der Atlas doch nicht für die Mittelklassen höherer Lehranstalten geeignet. Hier müssen in erster Linie die thatsächlichen Verhältnisse entscheiden. Auf Gymnasien ist für ihn bei heutigen Verhältnissen absolut kein Platz. Er ist zu hoch und umfangreich, als dafs die Schüler der IIIb bis IIb — das sind doch die Mittelklassen — ihn mit Nutzen gebrauchen könnten. Schon der überreiche Inhalt verhindert dies. In den Oberklassen der Gymnasien ist aber die Erdkunde nur geduldet, also auch hier ein Atlas, der erst tüchtig studiert werden mufs, nicht angebracht. Selbst unter günstigeren Verhältnissen als denen, in denen sich heute der erdkundliche Unterricht in Preufsen befindet, mufs der Atlas noch immer für zu inhaltreich bezeichnet werden. Was für Vorkenntnisse aus den verschiedensten Gebieten erfordern nicht schon allein die Karten der allgemeinen Erdkunde! Angesichts dieser Umstände kann Ref. seine Überzeugung dahin ausdrücken, dafs der Atlas, an und für sich vorzüglich, für unsere Schulen, speziell die Gymnasien sich nicht eignet, weil er nicht ausgenutzt werden kann. Wohl aber giebt er wie der Sydow-Wagner, eventuell mit diesem zusammen, eine für ein eingehendes erdkundliches Studium besonders geeignete kartographische Unterlage, er kann daher allen Studierenden und Lehrern der Erdkunde, zumal wenn sie über andere Kartenwerke gröfseren Umfangs nicht verfügen, als ein billiges und doch gutes Hilfsmittel empfohlen werden.

Nach der ganzen Anlage und Ausführung kann der Atlas als ein Pendant zum Sydow-Wagner aufgefafst werden, auf dessen Schultern er steht. Wiewohl dieser unbestreitbar als Vorbild gedient hat, ist der vorliegende Atlas doch keine blofse Nachahmung desselben; die Bearbeiter haben mancherlei Neues und auch Originales hineingebracht, worauf zum Teil schon hingewiesen worden ist. Manche dieser Neuerungen sind gelungen, wie z. B. viele der Erdkarten, oder die Anlage der Länderkarten mit der weiten Ausdehnung auf die Nachbargebiete. Was letztere anbetrifft, so möchte Ref. nur die Anlage der Blätter 38/39 und 42/43 beanstanden.

Auf denselben ist Deutschland nach Bodengestalt und Bewässerung in 1 : 3 Mill. dargestellt. Das nördliche Blatt ist so angelegt, dafs es im Süden bis an den Bodensee und Semmering reicht; die Nordgrenze des südlichen Blattes bildet die Linie Aachen-Zobten-Berg und dehnt sich südwärts bis zur Rhone- und Arno-Mündung aus. Die Zone vom 48.—51. Parallel ist somit doppelt abgebildet, wogegen in Rücksicht darauf, dafs die gegenseitigen Lagenverhältnisse anstofsender Gebiete veranschaulicht werden, nichts einzuwenden ist. Wenn nun auch der Standpunkt, die Nachbarländer möglichst weit mit aufzunehmen, ohne Zweifel lobenswert ist, so mufs hier doch die Frage aufgeworfen werden, ob es angängig ist, diesen Standpunkt auf Kosten des Hauptlandes — die Blätter tragen den Titel „Deutschland" bez. „Süddeutschland und Alpenländer" — zu wahren. Denn fast unglaublich, aber doch wahr, das nördliche Schleswig und Ost-Preufsen sind nicht auf der Karte, sondern aufser Zusammenhang in zwei Kartons in den Ecken untergebracht. Dafür prangt allerdings ganz Oberitalien auf der Karte Süddeutschlands und der Alpenländer. Die Blätter 40/41 und 44/45 bringen in gleichem Mafsstabe dasselbe Gebiet für die politischen Verhältnisse, aber die Kartonflickerei ist hier vermieden, durch das einfache Mittel der Einschränkung der doppelt dargestellten Übergangszone, indem hier das nördliche Blatt nur bis München reicht. Wenn laut Vorrede der Atlas das Vaterländische besonders betonen will, so gehört dazu vor allem ein zusammenhängendes Bild des Vaterlandes und nicht eine derartige Flickarbeit, und wenn durchaus Oberitalien noch mit einbezogen werden soll, dann hätte eben auch auf jenen Blättern die Übergangszone eingeschränkt werden müssen.

Eine eigentümliche Neuerung zeigt der Atlas in der Darstellung der Meerestiefen. Im Gegensatze zu der bisher üblichen Manier ist hier die Flachsee dunkel angelegt, während die tieferen Stufen heller abgetönt sind. Es soll damit eine bessere und schärfere Abhebung der Landumrisse von den Wasserflächen und zugleich eine schärfere Trennung der Flachsee von der Tiefsee erzielt werden. Ob das thatsächlich der Fall ist, wagt Ref. nicht zu entscheiden, er bekennt offen, dafs es ihm schwer wird, sich in diese Neuerung, die im Grunde eine rein technische Sache ist, hineinzufinden. Es kann aber zugegeben werden, dafs ein Schüler, der von Jugend auf an diese Darstellungsweise gewöhnt wird, Nutzen davon hat; es mufs aber auch darauf aufmerksam gemacht werden, dafs ein derartig angelegter Atlas auch gleichartige Wandkarten verlangt, und weiter auch, dafs schliefslich alle Karten überhaupt in dieser Weise ausgeführt werden müssen. Wird hierin eine Einigkeit nicht erzielt, so werden die letzten Dinge schlimmer als die ersten; und wer, an die Lehmannsche Manier gewöhnt, späterhin Karten der alten Darstellungsweise benutzen mufs, hat mit denselben Schwierigkeiten zu kämpfen, die ohne Zweifel

heute jedem entgegentreten, der diesen Atlas zum ersten Male benutzt. Das ist die Kehrseite der Frage, der Ref. ohnehin nicht die Wichtigkeit beizulegen vermag, die die Herausgeber ihr angedeihen lassen.

Alle diese Bemerkungen und Ausstellungen sind aber doch nur untergeordneter Natur im Vergleich zu der Frage, die nunmehr berührt werden mufs. In der Vorrede heifst es: „Was aber die für die verschiedenen Erdteil- und Länderkarten gewählten Projektionen betrifft, so sind wir der Ansicht, dafs auch in dieser Beziehung in Schulatlanten thunlichst einfache Durchsichtigkeit walten soll, dafs dagegen Subtilitäten der Kartenprojektionslehre über den Bereich der Schule hinausgehen. Es sind daher hier nur solche Projektionsarten zur Anwendung gekommen, welche in den höheren Klassen auch vollkommen verständlich gemacht und erklärt werden können“. Blatt 4 enthält in der aus dem Sydow-Wagner bekannten Manier die in dem Atlas zur Verwendung gelangten Projektionen. Es sind dies die Merkatorprojektion, von Kegelprojektionen die äquidistante, die de l'Islesche und Bonnesche, ferner die stereographische, die Sanson-Flamsteedsche, die Globularprojektion und die verbesserte Nellsche Globularprojektion. Die stereographische und die Globularprojektionen sind für die wenigen Karten benutzt, die in Planiglobenform entworfen sind, die Merkatorprojektion für alle Karten der allgemeinen Erdkunde.

Da die äquidistante und die de l'Islesche Kegelprojektion sich ohne weiteres von einander nicht unterscheiden lassen, es aber auch unterlassen ist, die Bezeichnung des Entwurfes zu vermerken, so kann über den Umfang der Verwendung dieser hier nichts gesagt werden. Die Bonnesche Projektion ist allen Erdteilkarten Asiens, Europas und Amerikas zu Grunde gelegt, in Sanson-Flamsteedscher sind die Karten Afrikas, Australiens und fünf kleinere Karten Amerikas entworfen.

Die Hauptaufgabe der Projektionslehre, das ist heute allgemein anerkannt, besteht nun darin, möglichst getreue Grundrifsbilder der Länder zu liefern, und diese Forderung gilt für Schulatlanten nicht minder wie für alle andern Atlanten. Die thunlichst einfache Durchsichtigkeit steht erst in zweiter Linie. Die Herausgeber nehmen laut Vorrede an, dafs das Verständnis für diese Seite des Atlas erst auf den höheren Klassen erreichbar ist, auf den unteren und mittleren müssen die Schüler das Netz also als gegeben einfach hinnehmen. Ref. ist der Ansicht, dafs das auch auf der oberen Stufe der Fall sein kann; die wenigsten Kartenleser sind sich überhaupt der mathematischen Grundlagen einer Karte bewufst; es geht nämlich auch so. Wenn aber grundsätzlich dieses Verständnis gefordert wird, so dürfte diese Forderung zu allerlei weiteren Konsequenzen führen, die den Stoff des erdkundlichen Unterrichts auf höheren Schulen ins Ungemessene

anschwellen liefsen. Doch sehen wir davon ab, acceptieren wir zunächst die Forderung. Was sind Subtilitäten der Kartenprojektionslehre? Eine Antwort darauf ist kaum möglich. Subtilitäten finden sich eigentlich bei allen Entwürfen, es kommt eben auf die Auffassung an. Wenn aber dieser Begriff oder dieses Merkmal durchaus als existenzberechtigt anerkannt werden soll, so steht Ref. nicht an zu behaupten, dafs von allen praktisch bedeutsamen Entwürfen der Merkatorentwurf der subtilste ist; und gerade dieser hat im Atlas nicht nur eine äufserst ausgiebige Verwendung gefunden, sondern auch noch bei Karten, wo er durchaus ungeeignet ist, z. B. bei der Karte des Kolonialbesitzes und anderen, wo die Flächentreue unbedingt erforderlich ist, wenn nicht die ärgsten Mifsverständnisse entstehen sollen. Am merkwürdigsten aber ist der Umstand, dafs auf S. 4 dieser subtile Entwurf ohne jede mathematische Formel recht deutlich erklärt worden ist; wenn das hier möglich ist, sollte das nicht auch bei andern weniger subtilen Entwürfen möglich sein? Die subtilen Entwürfe nämlich, die für einen Schulatlas fast ausschliefslich in Frage kommen, die hier aber ängstlich und geflissentlich vermieden sind, sind die azimutalen Lamberts und Postels. Der viel weniger wichtige azimutale winkeltreue Entwurf, bekannter unter dem Namen „der stereographische“, hat merkwürdigerweise doch einen Platz gefunden; warum nicht jene beiden, die doch weniger subtil sind?

Zum Verständnis einer Projektion gehört, das zeigen die Erläuterungen S. 4, nicht viel; man mufs sich eben mit dem Verständnis begnügen und den Begriff desselben nicht so weit ausdehnen, dafs darunter auch die Möglichkeit und Fähigkeit, einen Entwurf zu konstruieren, mit einbegriffen wird. Das scheinen aber die Verfasser zu thun. Das ergiebt sich aus der Thatsache, dafs sie wo nur irgend möglich solche Entwürfe gewählt haben, denen man nachsagen kann, dafs sie leicht konstruierbar sind. Zur Zeichnung der im Atlas vorkommenden konischen Entwürfe z. B. gehören bei kleinen Mafsstäben eigentlich nur Zirkel und Lineal. Auf diese Weise lassen sich die azimutalen Entwürfe, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, freilich nicht zeichnen. Die gröfsere oder geringere Leichtigkeit, einen Entwurf zu zeichnen, kann aber unmöglich das Kriterium sein, nach dem die Auswahl getroffen wird; es entscheiden vielmehr die Eigenschaften des Entwurfes. Dann kommt in zweiter Linie die Durchsichtigkeit und erst dann, wenn das überhaupt noch angängig ist, die Leichtigkeit der Konstruktion für den Schüler. Dafs dies letztere überhaupt höchst nebensächlich ist, zeigt Lehmann selbst in seinen Zeichenatlanten; denn in diesen hat er aus guten praktischen Gründen, die jeder, der je hat Karten zeichnen lassen, billigen wird, die seiner Ansicht nach einfachen und durchsichtigen Entwürfe Bonnes und Sansons, die auch leicht konstruiert werden können, bei

Seite gelassen. Über diese letzteren beiden ist im letzten Dezennium nachgerade genug geschrieben worden, so daſs Ref. darauf verzichten kann, all das zu wiederholen. Die gerade für Schulatlanten so sehr geeigneten azimutalen Entwürfe Lamberts und Postels besitzen aber neben günstigen Deformationsverhältnissen eine derartige Durchsichtigkeit ihres Prinzips, das sich ohne allen Aufwand mathematischer Formeln und Sätze darlegen läſst, daſs es geradezu unerklärlich ist, wie die Herausgeber diese für so subtil ansehen konnten, daſs sie sich für eine gänzliche Beiseitesetzung derselben entschieden. In den letzten Jahren ist die Frage nach geeigneten Projektionen für Atlanten aller Art genügend behandelt worden, so daſs auch die Bearbeiter von Schulatlanten nicht mehr leichthin an derselben vorbeigehen und dieselbe mit einer so unglücklichen und inkonsequenten Begründung wie im vorliegenden Falle abthun können. Unglücklich ist sie, weil es noch weniger subtile Entwürfe giebt als die hier gewählten; das wird Ref. demnächst an anderer Stelle in einer Weise, die auch dem Nichtmathematiker verständlich ist, nachweisen; inkonsequent ist sie, weil die subtilste aller Projektionen, die Merkatorprojektion, so häufig angewandt worden ist. Über den Wert dieser Projektion, die im Gegensatze zu allen andern praktisch bedeutsamen Entwürfen allein nicht auf elementarmathematischem Wege streng entwickelt werden kann, verweist Ref. auf seinen Aufsatz über die Projektionen der Erdkarten in der Geogr. Zeitschrift Bd. II (1896). Sie paſst für keine der hier in Frage kommenden Karten des Atlas.

Angesichts dieser Thatsachen kann Ref. nicht mit dem Urteile zurückhalten, daſs die mathematischen Grundlagen dieses sonst so schönen Atlas, dessen Bedeutung trotz seiner Bezeichnung als Schulatlas noch weit über den Kreis der Schule hinausgeht, völlig verfehlt sind, daſs der Atlas nach dieser Seite einen bedauerlichen Rückschritt bedeutet, der um so bedauerlicher ist, als einmal nicht bloſs bereits die neueren Schulatlanten beginnen, die Ergebnisse der kartographischen Projektionslehre praktisch zu verwerten, sondern auch die Handatlanten nunmehr im Begriffe stehen, dasselbe zu thun. Es ist also zu erwarten, daſs in nicht allzulanger Zeit Schul- und Handatlanten auch im Gerüste wieder die erforderliche Gleichmäſsigkeit zeigen werden, die den Übergang von dem einen zum andern erleichtert. Der Lehmann-Petzoldsche Atlas dürfte dann eine isolierte Stellung einnehmen, die möglicherweise noch dadurch vergröſsert wird, daſs er mit seiner Skala für die Meerestiefen keine Nachfolge findet. Daſs das erfreulich wäre, wird man nicht behaupten können.

Pr. Friedland, W.-Pr. A. Bludau.

Hermann Schubert, Fünfstellige Tafeln und Gegentafeln für logarithmisches und trigonometrisches Rechnen. Leipzig 1897, B. G. Teubner. 157 S. gr. 8. geb. 4 M.

An den jetzt so zahlreichen Bemühungen zur Vereinfachung des logarithmischen Rechnens beteiligt sich Schubert in einer ganz neuen Weise, nämlich durch Einführung seiner 3 neuen „Gegentafeln". „Wer beim logarithmischen und trigonometrischen Rechnen auf die in Deutschland üblichen Tafeln angewiesen ist, vergeudet viel Zeit dadurch, dafs er in diesen Tafeln nur den Übergang vom Numerus zum Logarithmus oder vom Winkel zur Funktion, nicht aber auch den umgekehrten Vorgang tabellarisch geordnet vorfindet. Um diesem Zeitverlust vorzubeugen, enthält das vorliegende Buch nicht allein Tafeln für den Übergang 1) von der Zahl zu ihrem Logarithmus, 3) vom Winkel zu den Logarithmen seiner trigonometrischen Funktionen und 5) vom Winkel zu dem wirklichen Wert seiner trigonometrischen Funktionen, sondern auch Gegentafeln für den umgekehrten Übergang 2) von den nach ihrer Gröfse geordneten Mantissen zu den zugehörigen Numeri, 4) von den nach ihrer Gröfse geordneten Logarithmen der trigonometrischen Funktionen zu den zugehörigen Winkeln und 6) von den nach ihrer Gröfse geordneten wirklichen Werten der trigonometrischen Funktionen zu den zugehörigen Winkeln". (Vorwort.) — In dieser Verteidigung der Gegentafeln sind 2 Irrtümer enthalten: Erstens ist in den vorhandenen Tafeln alles, was in den Gegentafeln voransteht, auch nach der Gröfse geordnet. Zweitens gewinnt man durch die Gegentafeln durchaus nicht an Zeit. Bei der Berechnung erhält man stets mindestens fünfstellige Mantissen, die Gegentafeln enthalten nur vierstellige (bei den Sinus- und Kosinuslogarithmen zwischen 9 und 9,84 und bei den Tangenten- und Kotangentenlogarithmen zwischen 8,8 und 11,2 nur dreistellige und bei den Sinus- und Kosinuslogarithmen unter 9 und den Tangenten- und Kotangentenlogarithmen unter 8,8 und über 11,2 sogar nur zweistellige). Zur Berücksichtigung der fünften (bezw. vierten und dritten) Ziffer ist daher dieselbe Interpolation erforderlich wie bei der Benutzung der vorhandenen Tafeln. Die Anzahl der Mantissen ist in der (gewöhnlichen) „Tafel" der Logarithmen der natürlichen Zahlen eben so grofs wie in der „Gegentafel", nämlich in beiden Fällen 9999, also mufs auch die Häufigkeit der Interpolation gleich sein. Bei den Logarithmen der Funktionen in den Gegentafeln kann man die Sekunden überhaupt nicht bestimmen (auch nicht durch Interpolation), was ja oft unentbehrlich ist. Von den natürlichen Funktionen der Winkel stehen in den Tafeln die von $60 \cdot 90 = 5400$ Winkeln, in den Gegentafeln nur von etwa 2000 Winkeln. Letztere müssen also im allgemeinen ein viel ungenaueres Resultat ergeben als die ersteren.

„Aufserdem unterscheidet sich dieses Buch von den üblichen

Tafeln auch durch die Anordnung in dem trigonometrischen Teile. In den jetzt im Gebrauch befindlichen Tafeln stehen auf jeder Seite in vier Kolumnen nebeneinander alle vier Funktionen: sinus, cosinus, tangens, cotangens, während oben die Winkel von 0° bis 45° steigen, unten die Winkel von 90° bis 45° abnehmen. Ich habe diese Einrichtung immer für sehr unpraktisch gehalten. Denn sie hat die Unannehmlichkeit zur Folge, dafs man für ein und dieselbe Funktion bei Winkeln von 45° bis 90° in entgegengesetzter Richtung blättern mufs, als bei den Winkeln von 0° bis 45°". (Vorwort.) — Erstens ist dieser Übelstand ganz unerheblich und wird von vielen Lehrern gar nicht als solcher empfunden. Zweitens ist die Einrichtung, „dafs man für wachsende Winkel bei sinus und tangens immer nach vorwärts, bei cosinus und cotangens immer nach rückwärts zu blättern hat, also die Richtung, in der man blättert, bei 45° nicht zu wechseln braucht" (Vorwort), nicht neu; von den 3 Logarithmentafeln, die von mir in dieser Zeitschrift während der letzten Zeit rezensiert sind, haben zwei (die von Schülke und Kewitsch) dieselbe Einrichtung. Drittens erwächst für die „Gegentafeln" 4 aus dieser Anordnung der Mangel, dafs für jede Funktion eine eigene Tabelle vorhanden sein mufs. Aus der Tabelle, in welcher man z. B. für den Sinuslogarithmus 9,8765 den Winkel 48°48′ findet, ersieht man nicht zugleich, dafs derselbe Logarithmus auch zu cos 41°12′ gehört, sondern das findet man nur in der Cosinustabelle. Ebenso ist es bei tangens und cotangens. Ein Mangel ist diese Einrichtung, weil man die Logarithmen auf dem doppelten Raume suchen mufs.

Den Zweck des fünften Teiles im Anhang verstehe ich nicht. Derselbe trägt die Überschrift: „Vom Winkel (steigend um je 10 Minuten) zum wirklichen Werte der trigonometrischen Funktionen". Genau dasselbe steht schon in der fünften Haupttafel, nur sind in letzterer aufserdem auch noch die Funktionen für die übrigen ($54 \cdot 90 = 4860$) Minuten enthalten.

Der Verfasser sagt am Schlusse des Vorworts: „Möge die Ansicht des Verfassers sich als richtig erweisen, dafs dieses Buch einerseits den Praktikern, die Logarithmentafeln handhaben müssen, andererseits den Schülern, die logarithmisches und trigonometrisches Rechnen zu lernen haben, künftighin viel Zeit ersparen wird". Das Gesamtergebnis der Prüfung des Buches ist dahin zusammenzufassen, dafs dieser Wunsch des hervorragenden Verfassers, der schon so manches Bedeutende veröffentlicht hat, nicht in Erfüllung gehen kann.

Wandsbek. A. Richter.

Franz v. Wagner, Tierkunde. Mit 78 Abbildungen. Leipzig 1897, Göschensche Verlagshandlung. Sammlung Göschen Nr. 60, in eleg. Lwdbd. 0,80 M.

Die Tierkunde von Franz v. Wagner versucht nach dem beigegebenen Vorworte in knappster Fassung die elementarsten Thatsachen und Lehren der wissenschaftlichen Zoologie für weitere Kreise verständlich darzustellen. Nach einer kurzen Einleitung, in der die Hauptzweige der wissenschaftlichen Zoologie angegeben werden, behandelt der Verfasser in vier Hauptabteilungen: Anatomie, Ontogenie, Systematik und Entwickelungslehre. In der ersten Hauptabteilung werden eingehender besprochen Person und Stock, Urtiere und Zellentiere, Radiär- und Bilateraltypus, Zelle, Gewebe, Organe und Organsysteme, Organsysteme im einzelnen, Organisation und Tod. Die zweite Hauptabteilung behandelt geschlechtliche und ungeschlechtliche Fortpflanzung, Embryonalentwickelung, direkte Entwickelung und Metamorphose, Generationswechsel, Ursachen und Bedingungen der Ontogenie. In der dritten Hauptabteilung bespricht der Verfasser die Tierwelt in systematischer Reihenfolge und zwar nacheinander Urtiere, Strahltiere, Würmer, Gliedertiere, Weichtiere, Stachelhäuter und Wirbeltiere. Endlich werden in der vierten Hauptabteilung die wichtigsten Lehren der Abstammungslehre mit gesonderter Betrachtung der anatomischen, ontogenetischen und paläozoologischen Beweisgruppen und zuletzt die Zuchtwahllehre dargestellt.

Wie man sieht, hat die Sammlung Göschen im vorliegenden Bändchen den Grundsatz bewährt, vieles auf kleinem Raume für einen billigen Preis zu bieten. Zur Erleichterung des Verständnisses des Textes ist das Werk verhältnismäfsig reich mit Abbildungen ausgestattet.

Zunächst haben wir nun einige Bemerkungen in wissenschaftlicher Beziehung zu machen. S. 6 definiert der Verfasser die Tiere im Unterschiede zu den Pflanzen als „Organismen, welche aufser dem Vermögen der Selbsterhaltung und Fortpflanzung die Fähigkeit der Bewegung und Empfindung besitzen und deren Ernährung auf der Aufnahme organischer Substanzen beruht“. Wir begegnen derselben Auffassung noch S. 39 bei Unterscheidung der vegetativen und animalen Organe und S. 76 unter Bewegungssystem. Die angeführte Unterscheidung ist aber höchstens für die höheren Formen der Tier- und Pflanzenwelt gültig, in einem Werkchen, das auch die niederen Formen behandelt, mufste man einfach erklären, dafs durchgreifende Unterschiede zwischen Tier und Pflanze überhaupt nicht angegeben werden können. Dies giebt der Verfasser selbst S. 121 für die Schwämme zu; denn er sagt dort: „Die Schwämme besitzen weder ein Nervensystem noch Sinnesorgane, ihr Empfindungsvermögen ist ebenso mangelhaft wie ihre Beweglichkeit. Demnach entbehren sie gerade der

spezifisch tierischen Eigenschaften, und es begreift sich, dafs sie lange Zeit als Pflanzen galten".

Im Kapitel über Ursachen und Bedingungen der Ontogenie fafst der Verfasser S. 102 seine Ausführungen kurz dahin zusammen, dafs zwei Faktoren die tierische Entwickelung beherrschen: Die inneren Ursachen des Eies, welche die Entwickelung bestimmen, und die äufseren Bedingungen der Umgebung, welche die so bestimmte Entwickelung ermöglichen. In diesem Kapitel wäre wohl die Bemerkung nicht überflüssig gewesen, dafs sich zur Zeit noch die Ansichten über die Ursachen der Embryonalentwickelung gegenüberstehen. Nach der einen Ansicht, als deren Hauptvertreter wir O. Hertwig ansehen können, hängt es zwar von der spezifischen Organisation der Eizelle ab, welche Tierart aus ihr entstehen wird, aber die Entfaltung der in der Eizelle liegenden Anlagen wird von äufseren Ursachen, nämlich den Wechselbeziehungen zwischen den Furchungszellen und den Einwirkungen der Aufsenwelt, bestimmt. Dagegen sucht Roux die gestaltenden Kräfte blofs im befruchteten Ei selbst.

Die vom Verfasser S. 129 ausgesprochene Ansicht, dafs die Siphonophoren Tierstöcke seien, ist nicht unangefochten. Zwei Anschauungen stehen sich gegenüber, von denen die eine und älteste die Siphonophore für ein Einzelindividuum anspricht, während die andere, die besonders in Deutschland ihre Vertreter fand, einen Tierstock darin zu erkennen glaubt. Der ersteren neigt sich neuerdings wieder Haeckel zu, wenn er, an die Larve anknüpfend, die Siphonophoren für metamorphosierte Medusen hält. (Die Natur 1897 Nr. 27, Bericht über die siebente Jahresversammlung der Deutschen zoologischen Gesellschaft.)

Was nun weiter die Methode des vorliegenden Werkchens betrifft, so sind wir mit dem Verfasser der Ansicht, dafs bei einer derartig kurzen Übersicht über ein grofses wissenschaftliches Gebiet nur die systematische Darstellung geboten ist. Im einzelnen jedoch haben wir eine Reihe von Ausstellungen zu machen. So können wir uns nicht recht erklären, warum erst von Zellentieren die Rede ist und darauf erst die Zelle behandelt wird. Dann haben wir schon früher erwähnt, dafs dem Werkchen eine grofse Menge von Abbildungen beigegeben ist, die das Verständnis des Textes in aufserordentlicher Weise unterstützen. Es wäre aber wohl nötig gewesen, überall anzugeben, wenn nicht unter den Abbildungen, so doch im Texte, an welchen Tieren resp. Teilen derselben die z. T. schematisierten Abbildungen mit den wirklichen Naturobjekten verglichen werden können. Dies ist nicht geschehen bei den Figuren 1—25 und auch späterhin mitunter, mufste aber geschehen, da nach des Verfassers Ansicht, der wir vollkommen beistimmen, die Tierkunde nur in praktischer Arbeit an den Tieren selbst mit Erfolg gelernt wird. Weiter könnten in dem nicht für Fachleute bestimmten Werkchen eine ganze Reihe wissen-

schaftlicher Ausdrücke und Definitionen weggelassen werden, vor allen Dingen dann, wenn der Verfasser selbst erst allgemein verständliche Ausdrücke angegeben hat. Beispielsweise nennen wir hier S. 7 Histologie und polymorph, S. 15 Karyoplasma, S. 16 Chromatin und Mikrosomen, S. 17 mitotisch, S. 19 Chromosomen, Centrosoma, S. 28 Ossein, S. 51 Leukocyten, S. 56 Perikard, S. 57 Exkretionsporus und bei Figur 32 Dissepiment (ein Ausdruck, der hier überhaupt nicht, sondern erst S. 133 als häutige Scheidewand definiert wird). Die Zahl der Beispiele könnte leicht noch vermehrt werden, denn die Zahl der in dem kleinen Werke gebrauchten wissenschaftlichen Ausdrücke beträgt etwa 100.

Da das Gebiet der wissenschaftlichen Zoologie ein ungeheuer grofses ist, war es natürlich für den Verfasser eine aufserordentlich schwierige Aufgabe, in der Auswahl immer das Richtige zu treffen. Er ist hierin seinen eignen Weg gegangen, will aber die Berechtigung anderer Wege nicht in Abrede stellen. Aber auch auf dem Wege des Verfassers finden wir der Ausbesserung bedürftige Stellen. Als einen grofsen Fehler müssen wir es bezeichnen, dafs die physiologische oder, wie wir lieber sagen wollen, die biologische Seite viel zu wenig betont ist. Weitere Kreise interessieren sich erfahrungsgemäfs viel mehr für die biologischen als die morphologischen Thatsachen. Auch der Verfasser selbst bezeichnet S. 7 die Physiologie mit als die wichtigste Disciplin, geht aber leider nur an wenigen Stellen z. B. in der systematischen Übersicht bei Behandlung der Protozoen und Tintenfische näher darauf ein. Auch sonst zeigen sich noch manche Mängel in der Auswahl. So wird zwar gelegentlich S. 101 die Trichine genannt, sie fehlt aber in der systematischen Übersicht. Die so wichtige Entwickelung des Bandwurms wird nicht besprochen, die entwickelungsgeschichtlich so interessanten Amphioxus und Archaeopteryx werden in der Systematik nicht erwähnt. Bei den Fischen ist die wichtige Abteilung der Dipnoi weggelassen und infolge dessen in der Übersicht nur gesagt, dafs die Fische durch Kiemen atmen. Ferner sind wir nicht einverstanden mit den systematischen Übersichten. Es heifst z. B. S. 136 bei den Plattwürmern:

Turbellaria (Strudelwürmer). Oberhaut bewimpert, freilebend.
- a. Rhabdocoelida. Darm einfach. Mesostomum.
- b. Dendrocoelida. Darm verästelt. Dendrocoelum.

und weiter unten bei den Ringelwürmern:

1. Chaetopoda (Borstenwürmer). Mit äufserer und innerer Segmentierung.
   - a. Oligochaeta. Borstenbündel in Hautgrübchen.
     - α. Limicolae. Wasserbewohner. Nais.
     - β. Terricolae. Landbewohner. Lumbricus (Regenwurm).
   - b. Polychaeta. Borstenbündel in Parapodien, Meeresbewohner.

α. Errantia. Freilebend. Nereis.

β. Sedentaria. Festsitzend, in Röhren. Sabella.

Von allen diesen Namen werden im allgemeinen Teile nur „die Borstenwürmer" genannt. Unseres Erachtens dürften aber in der Zusammenstellung nur näher besprochene oder allgemein bekannte — wie der Regenwurm — aufgeführt werden. Denn neu auftretende Namen bleiben trotz der angegebenen Merkmale für den Laien Namen ohne Inhalt. Das Beste wäre wohl, die systematischen Übersichten ganz zu streichen, den gewonnenen Platz für die ausführlichere Behandlung des allgemeinen systematischen Teiles zu verwenden und dabei die biologische Seite stärker zu betonen.

Schliefslich müssen wir noch einige Druckfehler erwähnen. S. 16 wird Leist-ungen abgeteilt, S. 28 steht falscherweise „dadurch, das", ferner stört im deutschen Druck, dafs Gefäfse zehnmal mit „ss" und zwar S. 53, 55, 56, 59, ebenso Geifsel siebenmal mit „ss" S. 86, 87, 120, 121 gedruckt ist.

Nach unseren Ausführungen können wir uns selbstverständlich nicht der Meinung, die am Schlusse des Vorworts ausgesprochen wird, anschliefsen, „dafs sich die Tierkunde als eine erste Einführung in die Zoologie darstellt, die den elementarsten Anforderungen weiterer Kreise entsprechen dürfte". Unseres Erachtens dürfte diesen Anforderungen nur genügt werden, wenn die angeführten Ausstellungen beseitigt würden, namentlich aber dann, wenn die Darstellung besonders durch energische Beschränkung der wissenschaftlichen Ausdrücke eine allgemein verständliche würde, wenn die systematischen Übersichten mit dem unnützen Ballast von Namen weggelassen und endlich die weitere Kreise am lebhaftesten interessierenden biologischen Thatsachen eingehender behandelt würden.

Eisenberg, S.-A. B. Schwepfinger.

O. Bohn, E. Kregenow, R. Pape, R. Thiede, **Lehrstoff für den Turnunterricht an höheren Lehranstalten nach Klassen geordnet.** Im Auftrage des Berliner Turnlehrervereins herausgegeben. Berlin 1897, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder). 58 S. 8. 0,75 M.

Das Buch soll nach der Einleitung ein Ratgeber sein in den Fällen, wo mehrere Lehrer sich in den Unterricht teilen und darunter jüngere sind, welchen die Übersicht über den gesamten Lehrstoff noch fehlt; hier kann ja ein Lehrplan nur durch Übereinkunft, in den meisten Fällen freilich nur durch autoritative Einwirkung geschaffen werden. Der Zweck des Buches ist aber noch ein weiterer; denn die Erwartung, dafs in allen Anstalten, wo der Unterricht wesentlich in der Hand eines Lehrers liegt, ein ausführlicherer Lehrplan vorhanden sei, ist in der That etwas

optimistisch. Das Büchlein nimmt billige Rücksicht auf den bewährten Leitfaden für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen (1895). Nähere Anweisungen für Befehlsformen, Ausführung und Hilfestellung sind mit Recht fortgelassen; denn sie gehören nicht in den Rahmen eines kurzen Leitfadens und können eigentlich auch nur aus der Praxis gelernt werden, d. h. auf der Turnlehrer-Bildungsanstalt, im praktischen Unterricht und besonders im Vereinsturnen, an dem die Turnlehrer mehr teilnehmen sollten, als es geschieht. Mafsgebend für das Buch waren die Berliner Erfahrungen. Wenn nun auch die Berliner Turnhallen Musterhallen sind, so deuten doch die Verfasser selbst an, dafs die Überfülle der Schüler ein schnelles Aufschreiten erschwere. Aus diesem Grunde und infolge der etwas starken Berücksichtigung der Ziele des Leitfadens für die Volksschulen und der Bestimmungen der Lehrpläne von 1892 scheinen die Gerätübungen besonders für die Mittelstufen höherer Lehranstalten in der Provinz vielleicht etwas gering bemessen. Auch die Lehrpläne von 1892 fordern, dafs das Turnen mit frischem, fröhlichem Sinne betrieben werde und der Jugend die Lust gewähre, welche das Gefühl gesteigerter Kraft, erhöhter Sicherheit in der Beherrschung und dem Gebrauche der Gliedmafsen und des ganzen Körpers mit sich führt. Am Schlufs der allerdings sehr allgemeinen Bestimmungen dieser Lehrpläne heifst es dann: Auf der Unterstufe sind die Frei- und Ordnungsübungen, auf der Oberstufe die Gerätübungen vorzugsweise zu pflegen. Eine Mittelstufe wird hier nicht unterschieden. Diese Stufe umfafst nach gewöhnlicher Auffassung die Klassen Tertia und Untersekunda, und gerade aus diesen Klassen wird, wenigstens in der Provinz, die Mehrzahl der Schüler, und zwar oft schon in recht vorgeschrittenem Alter, ins Leben entlassen. Nicht vereinzelte, sondern eine gröfsere Zahl kräftiger Schüler, die nur noch halb Knaben sind, befinden sich in diesen Klassen, und auch die jüngeren Schüler sind wegen der vielen Bewegung in der freien Natur körperlich frischer und infolge des Wettstreites mit den älteren für das Turnen befähigter, als dies im Durchschnitt an den Anstalten in grofsen Städten der Fall sein mag. Im Freisprung, am Reck und meist auch schon am Pferd und am Barren können und müssen deshalb höhere Leistungen vom Obertertianer und Untersekundaner verlangt werden. Auch ein interessanterer Lehrstoff konnte an einigen Stellen angedeutet werden. Wenn z. B. beim Freisprung (S. 25) Sprung über zwei hintereinander gespannte Springschnüre und Fenstersprünge erst für Obersekunda und Prima bestimmt sind, so scheint mir dies nur geschehen zu sein, um formell für die Rubrik IIA und I noch etwas Neues zu gewinnen; denn ein Obertertianer und Untersekundaner ist nach andern Erfahrungen hierfür sicher ebenso befähigt.

Die Verfasser geben dies selbst zu, wenn sie in der Einleitung nicht den Anspruch erheben, dafs im einzelnen eine andere Anordnung des Stoffes ausgeschlossen wäre. Um noch einzelnes hervorzuheben, so wird die Längshocke am Pferd für den Schüler der oberen Klassen vermifst, am Barren fehlen die Übungen, die sich aus Einsprüngen ergeben, ganz, obgleich gerade durch solche Übungen der elementare Stoff für höhere Schulen interessanter wird. Bei den Turnspielen, die sonst in guter Auswahl empfohlen werden, fehlt das Thorballspiel (Cricket), das jedenfalls erfolgreicher und leichter in Sekunda und Prima einzuüben ist als ein regelrecht gespieltes Fufsballspiel.

Bei dieser, nur wenig abweichenden Ansicht über den Turnbetrieb ergiebt sich auch eine geringe Meinungsverschiedenheit über die Zeitdauer der Gerätübungen in Tertia, Sekunda und Prima. Diese sind mit 25—30 Minuten in Tertia und mit 30 Minuten in den oberen Klassen wohl zu gering bemessen. Ebenso ist es für Provinzialstädte nicht praktisch, dafs in den mittleren und oberen Klassen Turnspiele im Rahmen des Turnunterrichts gespielt werden, weil dann weder aus dem Turnen noch aus dem Spiel etwas Ordentliches wird. Lieber mag zuweilen eine volle Turnstunde in der besseren Jahreszeit dem Spiel überlassen werden.

Die Kürze der Besprechung einer so allgemeinen und wichtigen Sache bringt es mit sich, dafs das Abweichende in der Ansicht des Ref. mehr hervortritt als das Übereinstimmende. Deshalb mufs zum Schlufs hervorgehoben werden, dafs im grofsen und ganzen gewifs jeder Turnlehrer mit dem Stoff und der Anordnung in dem Leitfaden übereinstimmen wird; besonders der junge Lehrer, welcher noch Erfahrungen zu sammeln hat, wird diesen wohldurchdachten Lehrplan mit Freuden begrüfsen.

Konitz. R. Stoewer.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen seit dem Jahre 1879.

Band LI: 6. Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz.

I. Welche geistigen und sittlichen Gefahren für die Schüler der höheren Lehranstalten, vorzugsweise die erwachseneren, machen sich in der Gegenwart besonders fühlbar, und durch welche Einrichtungen und Einwirkungen vermag die Schule denselben entgegenzuarbeiten?

II. Inwieweit und auf welche Weise ist im Unterricht der oberen Klassen die deutsche Litteratur nachgoethischer Zeit zu berücksichtigen?

III. In welcher Weise und in welchem Umfange sind Anschauungsmittel im sprachlichen und geschichtlich-geographischen Unterricht (abgesehen von Karten) wirkungsvoll zu verwenden? Wie kann dadurch insbesondere auch Entwickelung des Kunstverständnisses vorbereitet werden?

Zur Auffassung der sogenannten Palinodia des Horaz (Carm. I 16).

Durch einen uralten Fehler der textlichen Überlieferung scheint mir das Verständnis dieser Ode in falsche Wege geleitet worden zu sein. Der Schlufs des Gedichtes ist, wie ich vermute, folgendermafsen zu gestalten:

Compesce mentem! Me quoque pectoris
Temptavit in dulci iuventa
Fervor et in celeres iambos
Misit furentem; nunc ego mitibus
Mutare quaero tristia. Tu mihi
Fias recantatis amica
Opprobriis animumque reddas.

Durch die Lesart *tu mihi* (statt *dum mihi*) wird für das Gedicht mit einem Schlage Klarheit geschaffen; alle Schwierigkeiten, die zu zahlreichen Betrachtungen Veranlassung gegeben haben, verschwinden. Horaz hat weder *in dulci iuventa* (v. 23) einst die Mutter beleidigt, wie Lessing es wollte, noch jetzt die Tochter. Er braucht also nichts zurückzunehmen und wieder gut zu machen. Die junge Schöne, an welche das Gedicht gerichtet ist, hat *criminosi iambi* auf Horaz verfafst, wie es schon K. Niemeyer in einem feinsinnigen Aufsatze (N. Jahrb. 1886 S. 129ff.) aus dem Gedichte herausfand.